



Ana Rita Mata da Silva  
N.º 140139012

**Integração e Inclusão em Creche e  
Jardim de Infância**

Relatório do Projeto de Investigação

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Escola Superior de Educação

(Versão Definitiva)

Dezembro de 2015

**Presidente do Júri:** Professor Doutor Albérico Afonso Costa Alho

**Arguente:** Professor Doutor Augusto Luís de Brito Henriques Pinheiro

**Orientadora:** Professora Doutora Ana Francisca da Silva Moura

**Candidata:** Ana Rita Mata da Silva N.º140139012

*A inclusão nos primeiros anos e nos cuidados para a infância tem tanto a ver com a participação dos profissionais, como com o envolvimento das crianças. A participação implica brincar, aprender e trabalhar em colaboração com os outros. Trata-se de fazer escolhas sobre e ter uma palavra a dizer no que fazemos. Mais profundamente, trata-se de se ser reconhecido, aceite e valorizado por nós próprios... A inclusão tem a ver com a reeducação de todas as barreiras ao brincar, aprender e participar para todas as crianças.*

(Booth, Ainscow & Kingston, 2006:3)

# Índice

Índice.....	4
Agradecimentos .....	6
Resumo.....	8
Abstract .....	9
Introdução.....	10
<b>Capítulo I - Quadro Teórico de Referência .....</b>	<b>14</b>
I. Da Integração à Inclusão .....	15
II. Necessidades Educativas Especiais .....	21
III. Educação Inclusiva .....	26
IV. O papel do(a) educador(a) em contexto inclusivo .....	32
<b>Capítulo II – Metodologia do Estudo .....</b>	<b>37</b>
1. Paradigma Interpretativo .....	38
2. Investigação Qualitativa.....	40
3. Investigação-Ação .....	43
4. Procedimentos de recolha e tratamento de informação .....	46
4.1. Observação .....	46
4.2. Notas de Campo.....	47
4.3. Registos de multimédia – Fotografias .....	47
4.4. Inquérito por questionário .....	48
5. Contextos Educativos.....	49

a) Contexto de Creche – Instituição A .....	49
Sala Lilás .....	50
Sala Lilás – Organização do Espaço .....	51
Sala Lilás – Organização temporal da vida em sala .....	52
b) Contexto de Jardim de Infância – Instituição B .....	53
Sala Verde .....	53
Sala Verde – Organização do Espaço .....	54
Sala Verde – Organização temporal da vida em sala.....	55
<b>Capítulo III – Apresentação e Interpretação da Intervenção .....</b>	<b>58</b>
1. Contexto de Creche .....	59
1.1 Situações Observadas .....	59
1.2 Conceções e Práticas da Educadora Cooperante .....	62
1.3 A minha intervenção .....	65
2. Contexto de Jardim de Infância.....	68
2.1 Situações Observadas .....	68
2.2 Conceções e Práticas da Educadora Cooperante .....	72
2.3 A minha intervenção .....	76
<b>Capítulo IV – Considerações Finais .....</b>	<b>82</b>
Bibliografia.....	89
Apêndices .....	92

## Agradecimentos

Para a realização deste Relatório do Projeto de Investigação torna-se necessário agradecer a todos aqueles que contribuíram para que a minha força de lutar por aquilo que tanto ambicionei desde que me lembro não se perdesse.

Em primeiro lugar, quero agradecer aos meus pais que apesar de todas as peripécias que a vida nos revelou, sempre me apoiaram e incentivaram a continuar a lutar por um sonho que, mais do que ninguém, sabiam que era o que mais queria.

Ao meu irmão João que com todas as peripécias das nossas vidas, nos tornámos ainda mais unidos e que nos momentos menos bons, ele estava sempre pronto para dar um abraço, um beijo na testa e dizer “Estou aqui”.

Aos meus avós paternos, por fazerem com que a concretização do meu Mestrado fosse possível e que sempre me apoiaram e incentivaram para um último esforço.

Aos meus avós maternos, que apesar de estarem longe, sempre se mantiveram em contacto comigo e sempre se preocuparam com o meu bem-estar e o meu sucesso académico. Apesar de o meu avô materno já não estar presente, sei que estaria orgulhoso e se sentaria na primeira fila para me aplaudir. És e sempre serás uma referência para mim, bem como a minha estrela mais brilhante, para a qual sempre olhei nos momentos em que pensei em desistir.

Ao Hugo, a pessoa a quem não tenho palavras suficientes para descrever toda a minha gratidão por todo o amor e apoio incondicional. Por todas as palavras de incentivo, por me ajudar a levantar quando o que mais queria era desistir. Agradecer por me ter ajudado a ver o que a vida ainda tem para me mostrar e por tudo aquilo que ainda posso fazer por aqueles que amo. E a falta que lhes faço...

À amiga de sempre, às amigas de coração e às amigas de curso que sempre estiveram do meu lado e que sempre me tentaram mostrar o caminho a seguir, aquele em que nunca se desiste! Obrigada pelo vosso apoio e palavras, foram fulcrais para a minha

recuperação e para que continuasse a acreditar que tudo ainda era possível. Um muito e grande obrigada a todas vós!

À Professora Ângela Lemos, que para além de uma professora se tornou uma confidente e uma amiga. Por ter sido a professora que me ajudou a ingressar no Ensino Superior como externa e que, desde sempre, acompanhou o meu processo, até hoje. A professora que mais me apoiou nesta etapa da vida e que me ajudou a crescer e me ensinou a ser uma pessoa mais forte. Obrigada por todas as palavras, preocupações, carinho e amizade.

Ao Professor Augusto Pinheiro, por desde o início do mestrado compreender perfeitamente o que sentia perante este tema e por ser empático para comigo, mostrando-se sempre cooperativo e compreensivo. Obrigada também pelas palavras, pelos conselhos e por insistir para que não desistisse.

À Professora Ana Francisca Moura que teve um papel fulcral neste relatório, pois apesar de ser a minha orientadora, sempre se mostrou disponível e bastante acessível a qualquer situação ou obstáculo que surgisse. Um muito, muito obrigada... Sem a professora, nada disto teria sido possível!

Às educadoras cooperantes e às suas equipas pedagógicas que me receberam de braços abertos e que sempre estiveram disponíveis para me ajudar, fosse no decorrer dos estágios, fosse na elaboração deste projeto de investigação. Um especial obrigado à Educadora Ana Lucas que mais do que uma educadora cooperante, tornou-se uma educadora de referência e uma amiga.

E, acima de tudo, um enorme obrigado a todas as crianças que colaboraram comigo, que me deixaram fazer parte das suas vidas e que me ensinaram a ser uma pessoa melhor. Sem elas, nada teria disto teria sido possível de realizar, pois são a base deste relatório.

Em suma, obrigada a todos vós, por terem sempre acreditado em mim e em como todo este meu sonho ainda seria possível de se concretizar!

## Resumo

Este Relatório do Projeto de Investigação tem como finalidade compreender as relações das educadoras com as crianças para que estas se consigam integrar e usufruir de ambientes inclusivos, nomeadamente, segundo as práticas das educadoras. Assim sendo, este projeto permitiu observar se, após anos de documentos que defendem uma educação inclusiva, já se aplica na prática ou se ainda se mantém na teoria.

A apresentação deste relatório tem também como finalidade a atribuição da qualificação como Educadora de Infância no Mestrado de Educação Pré-Escolar.

Ao longo deste relatório são retratadas situações vivenciadas nos dois contextos educativos onde estagiei, Creche e Jardim-de-Infância, bem como as minhas intervenções enquanto observadora participante e as intervenções das educadoras cooperantes.

A metodologia utilizada neste projeto de investigação tem como base o Paradigma Interpretativo, destaca-se nesta Investigação Qualitativa a Investigação-Ação.

Os métodos de recolha de informação foram, para além da referida observação participante, as notas de campo, os registos fotográficos, análise dos projetos pedagógicos de cada sala e, por fim, os inquéritos por questionários realizados a cada educadora cooperante.

Nas considerações finais, abordo toda a minha reflexão e algumas respostas à minha questão de investigação.

**Palavras-chave:** Integração, Inclusão, Necessidades Educativas Especiais, Educação Inclusiva



## **Abstract**

This Research Project Report aims to understand the relations between the kindergarten teachers and the children, so that they can integrate themselves and can experience the benefits of inclusive environments namely in accordance with the kindergarten teachers practices. Thus, this project has allowed observing if, after years of documents defending an inclusive education, this type of education is already being applied or it is still in theory.

The main purpose of the presentation of this report is the assignment of a qualification as Kindergarten Teacher in the Masters in Pre-school Education.

Throughout this report are described situations that were experienced in educational environments where I trained (Nursery and kindergarten) as well as my interventions as a participant observer and the interventions of the cooperative educators.

The methodology used in this research project is based on the Interpretative Paradigm. Investigation-Action is highlighted in this Qualitative Research.

Data collection methods were (in addition to the above mentioned participant observation) the field notes, photographic records, the analysis of the educational projects of each room and finally the questionnaire surveys made to each cooperative educators.

In final comments I approach all my reflection and some answers to my issue of research.

**Keywords:** Integration, Inclusion, Special Educational Needs, Inclusive Education.

## Introdução

---

No âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, realizei dois estágios que foram fundamentais para o meu projeto de investigação-ação em que se baseia este relatório.

Sendo que o meu tema é transversal às duas valências onde realizei os estágios, Creche e Jardim de Infância, este projeto tem como principais objetivos compreender se as salas de educação nos dias de hoje são ou não inclusivas; como é que as crianças lidam com a diferença e o papel que o(a) educador(a) tem na promoção da inclusão. Como tal, a temática deste estudo intitula-se: “Integração e Inclusão em Creche e Jardim de Infância”.

Inicialmente ambicionava trabalhar sobre Necessidades Educativas Especiais (NEE) referenciadas como permanentes; no entanto, no meu primeiro contexto de estágio não existia nenhuma criança com estas características, fazendo com que este tema de investigação não pudesse ser estudado.

Em conversas informais com professores, pensei na possibilidade de trabalhar sobre Inclusão e Exclusão. Este tema poderia ser indicado para mim, segundo o que pretendia investigar pois estava relacionado com os meus interesses pessoais.

Ao longo das primeiras semanas de estágio em contexto de Creche tentei absorver de tudo um pouco que vivenciava, e acabei por me interessar por uma criança que se destacava mais das outras, pelo menos aos meus olhos, devido aos temas que me interessavam (Integração, Inclusão e Necessidades Especiais). Esta criança brincava sozinha e raramente interagiu com as outras crianças. Para além de que, nos momentos de refeição, não aceitava a ajuda de nenhum adulto, nem mesmo o seu adulto de referência em sala. O interesse por esta criança talvez tenha surgido pelo facto de não conseguir encontrar explicações para os seus comportamentos.

Refleti bastante sobre o assunto e comecei a pensar que talvez esta criança fizesse a sua própria exclusão e, como nunca tinha pensado nessa hipótese, a minha curiosidade

tornou-se ainda maior. Neste sentido, o tema Integração e Inclusão pareceu-me bastante adequado, dando-me motivação para tentar compreender e ajudar crianças que sintam dificuldades em se integrar ou até mesmo, ajudar a tornar contextos educativos mais inclusivos ou inclusivos apenas.

Para além desta curiosidade e vontade de investigar cada vez mais, este tema faz-me retomar a minha infância onde, por inúmeras questões, não era bem aceite na escola, por parte dos meus colegas; como consequência disso, acabava por ser motivo de riso e piadas. Todos estes acontecimentos dificultaram bastante a minha integração em ATL e 2º/3º Ciclo. Lembro-me de pensar que gostava que alguém estivesse atento às coisas que me estavam a acontecer. Sinto que este é um dos grandes problemas de hoje em dia, muitas situações acontecem em contextos escolares porque os profissionais não estão atentos ou simplesmente não dão importância, talvez por considerarem que é um processo normal no crescimento de uma criança. Estes estigmas que são criados e que acabam por afetar psicologicamente qualquer criança, podem mais tarde, fazer com que se torne um adulto com complexos.

O facto de as crianças se conseguirem integrar em sala permite a *oportunidade de aprenderem umas com as outras, desenvolvem-se para cuidar umas das outras e conquistam as atitudes, as habilidades e os valores necessários para [as] nossas comunidades apoiarem a inclusão de todos os cidadãos* (Vandercook, Fleetham, Sinclair e Tetlie, 1988:19 in Stainback, S & Stainback, W, 1999:22).

Assim sendo, um(a) educador(a) tem um papel importantíssimo na vida de uma criança para que esta seja incluída no contexto em que se encontra e acima de tudo, sejam respeitadas as suas características únicas. Como tal, torna-se pertinente insistirmos para a construção de escolas e salas inclusivas *onde todos aprendem juntos, quaisquer que sejam as suas dificuldades* (Roldão, 2003 in Sanches, 2005:132).

Desta forma, surgiu a minha questão de investigação-ação: Quais as estratégias a adotar de modo a tornar uma sala de Creche e Jardim de Infância inclusiva?

Esta questão tem como intencionalidades perceber se as salas educativas são inclusivas ou não; perceber o que poderá ser alterado; aprender com as mesmas em todos os sentidos, pois só assim fará sentido esta investigação. O sentido desta questão é o de melhorar ou criar um ambiente inclusivo, de forma a promover o bem-estar das crianças, ponto central deste projeto.

Com objetivo de compreender os principais temas integradores deste projeto de investigação, estruturei o relatório da seguinte forma:

O primeiro capítulo divide-se em quatro sub-temas, conceitos essenciais para a concretização da investigação, nomeadamente: Da Integração à Inclusão; Necessidades Educativas Especiais; Educação Inclusiva; O papel do(a) educador(a) em contexto inclusivo.

O segundo capítulo deste relatório abrange a metodologia de investigação utilizada. Para que este projeto fosse possível guiei-me pelo paradigma interpretativo utilizando uma metodologia da investigação qualitativa, a investigação-ação. Nesta investigação procedi à recolha de dados através de uma observação participante, notas de campo e registos multimédia. Ao longo dos dois estágios tive sempre um papel ativo, pois as educadoras cooperantes proporcionaram-me essa experiência. Para completar o estudo, realizei, ainda, dois inquéritos às educadoras cooperantes com a finalidade de analisar se o que se faz e o que se diz.

No terceiro capítulo analiso as situações observadas em ambos os estágios, Creche e Jardim de Infância, utilizando notas de campo, comentando o que observava e o que refletia perante certas situações. Ao longo deste capítulo reflito sobre as intervenções das educadoras, comparando as suas respostas aos inquéritos por questionário que realizei. Por fim, descrevo as minhas intervenções em ambos os estágios, as minhas conquistas ou as minhas derrotas, perante as minhas tentativas de promover um ambiente inclusivo.

Por último, faço as considerações globais deste projeto. O que considerei importante para a minha formação pessoal e profissional; as minhas alegrias; as minhas tristezas; as minhas frustrações e as minhas conquistas. Para além disso, faço também um balanço da educação inclusiva e o quanto ainda há para trabalhar, mais de vinte anos depois da

Declaração de Salamanca de 1994, considerada uma referência no sentido de melhorar a educação e promover o direito à educação para todos.

## **Capítulo I - Quadro Teórico de Referência**

---

Este primeiro capítulo permite conhecer e aprofundar os conceitos Integração, Inclusão, Necessidades Educativas Especiais e Educação Inclusiva. Procurando perceber os estigmas criados ao longo destes anos e as suas consequências. Para além disso, o centro desta pesquisa é sobre os direitos da criança, o seu bem-estar, sucesso pessoal e escolar.

## **I. Da Integração à Inclusão**

No século XX (Anos 60), na Europa, começou-se a apostar numa escolarização para crianças com deficiência sensorial no sistema de ensino regular dando início ao movimento de integração escolar. Os países que aderiram a este movimento começaram a formar professores de ensino especial para os colocarem, também, no ensino regular. No seguimento destas preocupações surge o *Warnock Report* (1978) que defende substituir a categorização médica de crianças e jovens com deficiência, por critérios pedagógicos, valorizando a ação educativa e não apenas critérios médicos. No entanto foi com o *Education Act* (1981) que este conceito tornou bem definido em Inglaterra, afirmando que *uma criança tem necessidades educativas especiais se tem dificuldades de aprendizagens que obrigam a uma intervenção educativa especial, concebida especificamente para ela* (Sanches&Teodoro, 2006:64).

Em Portugal, este movimento de integração teve início no fim dos anos 70 e em 1988 criaram-se Equipas de Educação Especial, com professores de Educação Especial (Despacho Conjunto 36/SEAM/SERE, de 17/08), bem como um regime educativo para crianças e alunos com Necessidades Educativas Especiais (Decreto 319/91, de 23 de Agosto). Estas medidas foram necessárias para que houvesse uma mudança na política da educação especial no nosso país.

Para além das medidas tomadas, desde os anos 60, outros documentos foram produzidos de forma a apoiar e a ajudar a implementar estas ideias, destacando assim, em 1996 a *Carta do Luxemburgo* que proclama, a nível europeu, o princípio da não-discriminação, que mais tarde foi consagrado no Artigo 13 do *Tratado de Amesterdão* (1997), tem também interesse referir o *Enquadramento de Acção de Dakar* (2000) que defende uma educação para todos até ao ano 2015 e a *Declaração de Madrid* (2002) que tem como princípio «Não discriminação mais Acção positiva fazem a Inclusão Social». Todos estes documentos expressam a urgência no combate à exclusão e a necessidade de uma inclusão social e escolar.

O avanço do movimento de integração escolar conseguiu que crianças e jovens diagnosticados com deficiências saíssem de instituições de ensino especial, de modo a

defender a sua normalização, dando-lhes oportunidade de usufruir de novos espaços sociais, novas pessoas e novas aprendizagens através das escolas regulares.

O conceito Integração refere-se àqueles que se tentam adaptar a um contexto social, bem como criar laços com aqueles que os rodeiam. No entanto, *o elemento integrado não é visto como algo que precisa de ser neutralizado ou que precisa de perder as suas capacidades iniciais, mesmo se as transformações são esperadas quer no que concerne ao sistema integrador quer ao elemento a ser integrado* (Kron et al, 2009:19).

No entanto, a questão da integração nem sempre é bem aceite pela sociedade devido às diferenças que nos caracterizam e nos tornam seres únicos uma vez que, para que tal aconteça, é necessário existir uma convivência entre as pessoas e uma aceitação das diferenças individuais. Como nos explica Rodrigues (1989),

*Basta conhecer a exuberante criatividade com que o Homem aborda e entende o seu desenvolvimento para entender que as nossas diferenças intra-individuais e sociais são muito acentuadas. Por sermos bioculturalmente tão diversos foi necessário criar uma norma ética que regulasse a nossa vida em comum. Essa norma é a da igualdade. Tivemos pois que criar o conceito de igualdade porque somos clara e visivelmente diversos. Igualdade e diversidade são conceitos com referenciais diferentes e não se pode associar à diferença nenhuma justificação para intervir sobre os direitos da pessoa e dos grupos específicos* (Rodrigues, 2001:22).

Aceitar a diferença e a diversidade existentes na nossa sociedade, torna-se um dos aspetos positivos e importantes para o desenvolvimento da mesma, explicando deste modo a pertinência de uma educação inclusiva.

Para além dos documentos referidos anteriormente, que foram destacados como principais inovadores do ensino especial e na educação nos dias de hoje, destaca-se a *Declaração de Salamanca* de 1994. Através deste documento o conceito de educação inclusiva é agora um conceito largamente utilizado para referir a educação de crianças que necessitam de um apoio especial.



Antes de 1994, o conceito de integração era o mais utilizado e considerado correto. No entanto, o sentido deste conceito começou a mudar, e *passou a representar uma adaptação dos indivíduos “desviantes” a sistemas imutáveis* (Kron, 2009:17), não sendo “resposta” num mundo cheio de desigualdade, surge a necessidade de uma orientação inclusiva, pois como refere Rodrigues (2006), *quanto mais a exclusão social efetivamente cresce, mais se fala em Inclusão* (p.1).

Por norma, o conceito de Inclusão estava relacionado com o facto de não se ser excluído e pertencer ou relacionar com a comunidade; no entanto, não é só por este fator que o conceito de Inclusão surgiu.

Nilholm (2006) refere que *a noção original de inclusão é um produto da perspetiva com o enfoque na interação do ambiente com as capacidades* (Kron, 2009:17) de cada um.

Rodrigues, refere ainda que, *o conceito de Inclusão no âmbito específico da Educação implica, antes de mais, rejeitar, por princípio, a exclusão (presencial e académica) de qualquer aluno da comunidade escolar* (2006:2).

Apesar de o movimento inclusivo se ter desenvolvido logo após o movimento integrativo, não se pode afirmar que a Inclusão é a evolução natural da Integração, Rodrigues (2006), refere três argumentos centrais para combater esta falsa visão:

*Em primeiro lugar a Integração deixou intocáveis os valores menos inclusivos da escola [pois] criou frequentemente uma escola especial paralela à escola regular em que os alunos que tinham a categoria de “deficientes” tinham condições especiais de frequência.*

*Em segundo lugar, a escola Integrativa separava os alunos em dois tipos: os “normais” e os “deficientes”. Para os alunos “normais” era mantida a sua lógica curricular, os mesmos valores e práticas; para os “deficientes” selecionava condições especiais de apoio.*

*Em terceiro lugar, o papel do aluno “deficiente” na escola integrativa foi sempre condicionado. Era implícito ao processo que o aluno só se poderia manter na escola enquanto o seu comportamento*

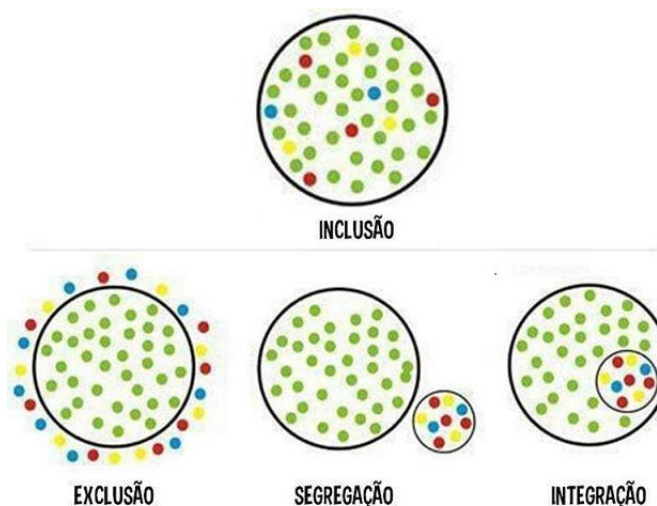
*e aproveitamento fossem adequados. Caso contrário poderia sempre ser “devolvido” à escola especial (p.4).*

Segundo estes três argumentos de Rodrigues, pode-se concluir que a escola integrativa considerava como diferença casos de crianças referenciadas com deficiência mas também que qualquer criança que não possuía o mesmo ritmo de aprendizagem é considerada como inapta ao ensino regular. Estes argumentos, apoiando o que Rodrigues afirma, estão bem longe de uma concepção inclusiva.

Desta forma, quando se fala sobre uma escola integrativa, estamos a falar de uma escola com práticas tradicionais, onde alunos com deficiências eram aceites com um tratamento especial. E, quando se fala numa perspectiva inclusiva, estamos a falar de opostos à escola tradicional. Falamos assim, citando Perrenoud (1996), *sucesso para todos ao encarar alunos como todos diferentes e necessitados de uma pedagogia diferenciada e cumprindo o direito à plena participação de todos os alunos na escola regular* (Rodrigues, 2006:4).

No que se refere à segregação, este termo é utilizado quando um contexto social afirma praticar um ato inclusivo e, na realidade, apenas separa, ignora ou evita contacto. Muitos dos problemas da sociedade de hoje em dia estão relacionados com esta prática. A maioria afirma ser inclusivo, mas nem todos o são, pois para além de se aceitar as diferenças é importante aceitar o contacto, o convívio, a relação interpessoal, quando tal não acontece estamos face a segregação. Como refere Freud (1914) no livro “Introdução ao Narcisismo”, citado por Almeida (2005), *precisamos de rever a nossa necessidade de desejar o outro conforme a nossa imagem, mas respeitá-lo numa perspectiva, aquela que respeita o outro, o não-eu, o diferente de mim, aquela que não quer catequizar ninguém, que defende a liberdade de ideias e crenças* (p.19).

Com a imagem que se segue torna-se mais simples clarificar a diferença entre os conceitos referidos anteriormente, Inclusão, Exclusão, Integração e Segregação.



In: <http://maneblog.mgate.com.br/2013/07/12/imigracao-e-integracao/> 7 de Outubro de 2015

Inclusão e educação inclusiva são conceitos que só conseguiram obter legitimidade com o apoio de organizações tais como a UNESCO, a OCDE ou a Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação para as Necessidades Especiais (Kron, 2009:18).

Como Julia Kristeva, fundadora do Conselho Nacional “Deficiência, Sensibilizar, Informar, Educar” afirmou,

*Compreendo aqueles que querem substituir a noção de integração por ‘inserção’ ou ‘inclusão’. Isto não acontece por ser politicamente correto, mas sim com a intenção não de ‘integrar’ eliminando as diferenças, mas de incluir diferentes pessoas no espaço público (Kristeva, 2003:51 in ibid.:21).*

Para que tal seja possível realizar, com menos obstáculos, é necessário que a sociedade se mantenha informada, interessada e que, acima de tudo, acredite e pratique para um futuro inclusivo. No entanto, numa sociedade inclusiva tem que existir uma alteração dos sentimentos para com o outro uma vez que,

*se o predomínio for por sentimentos perigosos e destrutivos, a defesa será o afastamento, a rigidez, o impedimento, a distância do outro, a negação, o não quero conhecer. Se forem predominantes os sentimentos amorosos, reparadores e construtivos, haverá*

*continência, flexibilidade, compaixão, segurança, desejo de conhecimento* (Almeida, 2005:33).

Segundo Freire (2008), *a inclusão assenta em quatro eixos fundamentais: é um direito fundamental; obrigada a repensar a diferença e a diversidade; implica repensar a escola (e o sistema educativo) e pode constituir um veículo de transformação da sociedade* (p.8).

Para uma Educação Inclusiva é necessário desenvolver políticas, *culturas e práticas que valorizam o contributo activo de cada aluno para a construção de um conhecimento construído e partilhado e desta forma atingir* (Rodrigues, 2006:2) um sucesso profissional e social sem discriminação.

## II. Necessidades Educativas Especiais

Em 1978, o *Relatório Warnock* propôs que se abandonasse um paradigma médico que classificava crianças com deficiência, por um paradigma educativo, de forma a tentar possibilitar uma integração de crianças referenciadas com Necessidades Educativas Especiais em escolas regulares. O objetivo de enquadrar estas crianças em escolas regulares consistia em apoiá-las a superar dificuldades que tivessem, fossem elas temporárias ou permanentes.

O *Relatório Warnock* definiu o conceito de Necessidades Educativas Especiais incluindo, não só alunos com deficiências, mas de todos aqueles que, ao longo do seu desenvolvimento, apresentassem dificuldades de aprendizagem. Alertou, também, para a intervenção precoce, necessária em crianças de idade pré-escolar que nascem ou desenvolvem uma deficiência após o nascimento, principalmente em crianças com problemas graves que necessitam de ajuda para a sua rotina, bem como os seus pais.

Brennan (1988), citado por Correia (1999), reforça ainda que,

*Há uma necessidade educativa especial quando um problema (físico, sensorial, intelectual, emocional, social ou qualquer combinação destas problemáticas) afecta a aprendizagem ao ponto de serem necessários acessos especiais ao currículo, ao currículo especial ou modificado, ou a condições de aprendizagem especialmente adaptadas para que o aluno possa receber uma educação apropriada. Tal necessidade pode classificar-se de ligeira a severa e pode ser permanente ou manifestar-se durante uma fase do desenvolvimento do aluno (p.48).*

A identidade de cada individuo inclui um conjunto de *predicados e adjetivos atribuídos pelo grupo social. No caso da pessoa com necessidades especiais, ele carrega um estigma social, bem como tantos outros grupos marginalizados pela sociedade* (Almeida, 2005:20). O facto de tal acontecer promove o isolamento da pessoa, principalmente para aquelas que são referenciadas com necessidades educativas

especiais, o que dificultará o seu relacionamento com o outro. Desta forma, torna-se pertinente, a nível das relações sociais, envolver cada indivíduo na nossa sociedade para que a sua identidade seja *re-significada e concretizada de maneira positiva* (ibid.).

Na nossa sociedade, tenta-se normalizar situações que aparentam ser o oposto, na verdade, normalizar não é tornar tudo normal, mas sim *proporcionar às pessoas com necessidades educativas especiais as condições de desenvolvimento, de interação, de educação, de emprego e de experiência social em tudo semelhantes às que as pessoas teriam se não tivessem sofrido uma condição de deficiência* (Nirjke, 1969 in Rodrigues, 2001:23)

Fazermos com que crianças, adolescentes e adultos com necessidades especiais façam parte da nossa comunidade é apenas um passo para a mudança, pois fazer parte de uma comunidade é *fazer parte da sua estrutura e desempenhar um papel social. Assim o verdadeiro desafio a atingir é que pessoas com necessidades especiais desempenhem funções sociais que sejam válidas e valorizadas* (ibid.).

Segundo a *Declaração de Salamanca* (1994), as escolas que seguirem uma orientação inclusiva, devem promover formas de combater a discriminação, proporcionar uma comunidade mais aberta e solidária, contribuindo, desta forma, para uma sociedade inclusiva, que apoia o valor e o direito à educação para todos.

As escolas tradicionais estigmatizam com frequência, e como consequência disso, estão a praticar a segregação das crianças com Necessidades Educativas Especiais, o que é o oposto do conceito de inclusão; esta perspetiva é analisada por David Rodrigues da seguinte forma:

*Existem dois tipos de alunos nas escolas públicas: os alunos com necessidades “normais” e os alunos com necessidades educativas “especiais”. Ora, este entendimento dicotómico da diferença [cria] situações de desigualdade ostensiva: os alunos que [têm] uma deficiência identificada [têm] direito a um atendimento personalizado e condições especiais de acesso ao currículo e ao sucesso escolar; pelo contrário, os alunos sem uma deficiência identificada (mesmo que com dificuldades específicas de aprendizagem, problemas de*

*comportamento, insucesso escolar, oriundos de minorias étnicas, etc.) não [encontram] apoio, permanecendo esquecidos e muitas vezes marginalizado (2001:18).*

Com a *Declaração Universal dos Direitos Humanos* e a *Declaração sobre a Educação para Todos*, todas as crianças deveriam ter o direito à educação. Para se conseguir este objetivo, todas as escolas terão de incluir *crianças com deficiência ou sobredotados, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais* (Declaração de Salamanca, 1994:6).

A 23 de agosto de 1991, com o *Decreto-Lei 319*, introduziram-se novas decisões na legislação portuguesa, possibilitando que as escolas a acolhessem crianças com Necessidades Educativas Especiais e respeitando os princípios da *Lei de Bases do Sistema Educativo*.

Esta nova legislação proclamava também que todas as crianças com Necessidades Educativas Especiais deveriam ser integradas no sistema de educação pré-escolar em escolas regulares (Kron *et al.*, 2009:71). No entanto, a 7 de janeiro de 2008, estas leis viriam a ser revogadas pelo novo Decreto-Lei. Esta preocupação, pelo menos em termos de legislação, de igualdade de oportunidades para as crianças com necessidades educativas especiais temporárias ou permanentes, relaciona-se com o facto de se tentar proporcionar uma autonomia, estabilidade emocional, um sucesso educativo relacionado com a preparação para uma vida social e profissional.

Estas orientações da legislação portuguesa enquadram-se nos desafios da *Declaração de Salamanca* que tem como ponto central o facto de a escola *ser capaz de desenvolver uma pedagogia centrada nas crianças, susceptível de as educar a todas com sucesso* (UNESCO, 1994:6); desta forma, constrói-se uma base para uma sociedade *orientada para as pessoas, respeitando quer as diferenças, quer a dignidade de todos os seres humanos* (ibid.:7).

Pelo facto de aceitarmos a diferença de forma positiva, conseguimos compreender a educação necessária para crianças e adolescentes com necessidades educativas especiais. Desta forma, evoluímos de uma *perspectiva de um indivíduo devedor, passivo, sem passado e desviante, para a de um indivíduo contribuinte, activo e crítico* (Rodrigues, 1989, *in* Rodrigues, 2001:24).

No que se refere a Portugal e nomeadamente nos jardins-de-infância, devido à *Lei de Bases do Sistema Educativo* (1986), existe uma grande responsabilização no que concerne à educação de crianças com Necessidades Educativas Especiais das escolas regulares (Kron *et al.*, 2009:70), uma vez que, *o artigo 7º da Lei estabelece que a educação de crianças com NEE deverá ter lugar dentro de um contexto de ensino regular, e que para isso ser possível é necessário criar condições adequadas para o seu desenvolvimento e para que possam maximizar as suas competências* (ibid.)

A intervenção e estimulação nos primeiros anos de vida de uma criança são fundamentais. Refletindo sobre este modo de interagir na vida de crianças com necessidades educativas especiais, surge em Portugal o *Decreto-Lei N.º 281/2009* de 6 de Outubro que criou o *Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância*, considerando esta intervenção como um *conjunto de medidas de apoio integrado centrado na criança e na família, incluindo acções de natureza preventiva e reabilitativa, designadamente no âmbito da educação, da saúde e da acção social* (Decreto-Lei n.º 281/2009).

A junção de uma intervenção precoce e de uma educação especial promovem uma evolução no que se refere a crianças com necessidades educativas especiais, de modo a que tenham direito à igualdade de oportunidades e ao direito à educação, bem como a uma inserção social com perspetivas de vida.

Em relação às *Orientações Curriculares do Pré-Escolar*, é evidente o objetivo de uma educação pré-escolar para todas as crianças. A educação pré-escolar *deverá adoptar a prática de uma pedagogia diferenciada, centrada na cooperação, que inclua todas as crianças, aceite as diferenças, apoie a aprendizagem, responda às necessidades individuais* (M. E., 1997:19).



Estas Orientações afirmaram, ainda, que, *mesmo crianças diagnosticadas como tendo “necessidades educativas especiais” são incluídas no grupo e beneficiam das oportunidades educativas que são proporcionadas a todos* (ibid.).

Dos princípios gerais, destacam-se a promoção do *desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania* (M. E., 1997:20), e ainda, a fomentação da *inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência como membro da sociedade* (ibid.).

### III. Educação Inclusiva

Após a Declaração de Salamanca se ter tornado um documento de referência na área da educação, defendendo uma orientação inclusiva para escolas regulares, é defendida, nomeadamente por Sérgio Niza (1996) uma perspectiva de adaptação curricular, um *currículo por oposição à perspectiva centrada nas incapacidades ou nas dificuldades das crianças* (p.147).

Esta perspectiva surgiu com os ideais de Ainscow (1990) que afirmava que a colagem de rótulo de dificuldades de aprendizagem e de necessidades educativas especiais prejudicaria as crianças em questão.

Também David Rodrigues, defende uma diferenciação curricular e pedagógica, pois enquanto a *integração pressupõe uma “participação tutelada” numa estrutura com valores próprios e aos quais o aluno “integrado” se tem que adaptar*. A Educação Inclusiva *pressupõe uma participação plena numa estrutura em que os valores e práticas são delineados tendo em conta as características, interesses, objectivos e direitos de todos os participantes no acto educativo* (2006:3).

Rodrigues esclarece ainda o que alguns acreditam que Inclusão é a evolução da Integração. Segundo este autor, não se trata de uma evolução, mas sim de uma rutura com a escola tradicional:

*A Educação Inclusiva é comumente apresentada como uma evolução da escola integrativa. Na verdade, ela não é uma evolução, mas uma ruptura, um corte, com os valores da educação tradicional. A Educação Inclusiva assume-se como respeitadora das culturas, das capacidades e das possibilidades de evolução de todos os alunos* (2000:10).

Assim sendo, tornou-se imperativa a criação e a defesa de uma Educação Inclusiva e de promover nas escolas um currículo ajustável às necessidades de cada criança, princípio fundamental da Declaração de Salamanca (1994), que consiste em que todas as crianças e adolescentes aprendam juntos, independentemente das dificuldades e diferenças existentes. Desta forma, as escolas estarão a *reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos* (ibid.:12).

Para além de que, é importante realçar que,

*o facto dos alunos serem todos diferentes não implica que cada um tenha que aprender segundo uma metodologia diferente; isto levar-nos-ia a uma escola impossível de funcionar nas condições actuais. Significa, no entanto, que se não proporcionarmos abordagens diferentes ao processo de aprendizagem estamos a criar desigualdade para muitos alunos* (Hewar, 2003 in Rodrigues, 2006:5,6).

O Decreto-Lei n.º3/2008 revoga todas as leis anteriormente definidas a nível da educação especial. Como pode-se ler na introdução do mesmo,

*Nos últimos anos, principalmente após a Declaração de Salamanca (1994), tem vindo a afirmar -se a noção de escola inclusiva, capaz de acolher e reter, no seu seio, grupos de crianças e jovens tradicionalmente excluídos. Esta noção, dada a sua dimensão eminentemente social, tem merecido o apoio generalizado de profissionais, da comunidade científica e de pais. A educação inclusiva visa a equidade educativa, sendo que por esta se entende a garantia de igualdade, quer no acesso quer nos resultados.*

Em contexto escolar, existem várias necessidades especiais e, como tal, é importante que haja um acompanhamento e um apoio que possam auxiliar, de forma a contribuir

para uma igualdade de aprendizagem e de conhecimento entre todas as crianças. Como é referido no Decreto-Lei nº3/2008,

*Os apoios especializados visam responder às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação, num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social e dando lugar à mobilização de serviços especializados para promover o potencial de funcionamento biopsicossocial.*

Contudo é importante que haja uma preocupação com a compreensão e a interpretação da legislação, pois não é apenas a legislação que contribui para o sucesso educativo das escolas ou dos seus agrupamentos. Tudo está relacionado com *possibilidades concretas de organização e de trabalho em conjunto que, aproveitando os recursos pedagógicos e humanos de uma forma mais criativa, podem responder melhor às necessidades dos alunos* (Luísa Panaças, s.d. in Almeida, 2005:31).

Torna-se pertinente promover cada vez mais as escolas a focarem a sua evolução a nível de uma educação inclusiva e a especializarem-se para que todas as crianças possam receber todo o apoio necessário para cada momento decisivo da sua vida.

Assim que as escolas regulares começarem a orientar-se por uma perspectiva inclusiva, iniciarão a construção de meios *capazes [de] combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas [...]; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa óptima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo* (Declaração de Salamanca, 1994:ix)

A importância do direito à educação para todos deve-se ao facto de que, *no passado, só um grupo relativamente reduzido de crianças com deficiência teve acesso à educação, especialmente nas regiões do mundo em vias de desenvolvimento, existem milhões de adultos deficientes que carecem dos rudimentos duma educação básica* (ibid.:14).

Como tal, torna-se urgente uma rápida união de esforços entre profissionais de educação para que, através dos programas educativos, possamos aumentar o número de escolas inclusivas.

Todas as mudanças necessárias a nível de uma educação inclusiva não surgiram apenas devido às necessidades educativas especiais, mas também, porque era importante mudar as estratégias de ensino. Como podemos constatar na *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*, é necessário um *método de ensino centrado na criança, visando o sucesso educativo de todas elas. A adopção de sistemas mais flexíveis e mais versáteis, capazes de melhor atender às diferentes necessidades das crianças, contribuirá quer para sucesso educativo, quer para a inclusão* (Declaração de Salamanca, 1994:14).

Para além disso, Hopkins *et al.*, 1996; Lipsky e Gartner, 1997; Rouse e Florian, 1996; Sebba, 1996, realizaram pesquisas em que *associam a educação inclusiva ao desenvolvimento de escolas eficazes. A tónica consiste em mudar as estruturas de modo a que as escolas sejam capazes de acolher uma gama de alunos mais vasta* (Tilstone *et al.*, 2003:39).

No entanto, ainda existem diferenças a nível educacional, pois apesar de a maioria das escolas se intitular como uma escola inclusiva, os atos de uma escola inclusiva para uma escola integrativa variam, uma vez que a escola integrativa tende a agir desde que haja um parecer médico, ou seja, desde que uma necessidade educativa especial seja diagnosticada numa criança. Ao contrário de uma escola inclusiva *pretende dar resposta às necessidades de todos os alunos, sejam quais forem as suas características* (Correia, 1997 in Rodrigues, 2001:128).

Segundo Ainscow (2000), para que as escolas se tornem ainda mais inclusivas, é necessário que se assuma e se valorize os seus conhecimentos e práticas, bem como considerar a diferença como um desafio e uma oportunidade de aprender e proporcionar novas aprendizagens.

Sintetizando o conceito de educação inclusiva Luís, Piscalho & Pappamikail (2014) referem:

*A educação inclusiva representa a passagem de uma preocupação com um grupo específico para um combate às barreiras que se colocam à aprendizagem e à participação. Refere-se a uma vasta gama de estratégias, atividades e processos que visam tornar uma realidade os direitos universais para a qualidade, e uma educação relevante e adequada. Reconhece que a aprendizagem começa no nascimento e continua ao longo da vida, e inclui a aprendizagem em casa, a comunidade, em situações formais, informais e não formais. Procura permitir que as comunidades, sistemas e estruturas em todas as culturas e contextos combatam a discriminação, celebrem a diversidade, promovam a participação e superem as barreiras da aprendizagem e participação para todas as pessoas (p.75).*

Segundo Wilson (2000) *inclusão é a palavra que hoje pretende definir igualdade, fraternidade, direitos humanos ou democracia* (Sanches&Teodoro, 2006:69).

A Constituição da República, Artigo 73º. (Educação, cultura e ciência) estipula que:

- 1. Todos têm direito à educação e à cultura.*
- 2. O Estado promove a democratização da educação e as demais condições para que a educação, realizada através da escola e de outros meios formativos, contribua para a igualdade de oportunidades, a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais, o desenvolvimento da personalidade e do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e de responsabilidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida colectiva.*

A Educação Inclusiva é uma forma de todos nos aceitarmos como somos e aceitarmos o próximo tal como ele é, independentemente, das suas características e diferenças. Deste modo, promove-se a convivência com outras culturas, valores, crenças, etc., e abrem-se horizontes para a descoberta do desconhecido e do que é diferente.

#### IV. O papel do(a) educador(a) em contexto inclusivo

A equidade é normalmente vista como um obstáculo ao desenvolvimento (Rodrigues, 2013:19); no entanto, cabe aos educadores/professores desmistificar este conceito. Como tal, antes de

*promover a equidade em Educação é [importante] tomar consciência das faltas de equidade que a nossa educação pratica. Sem esta consciência e este olhar crítico sobre a escola todos os esforços para promover a equidade são vãos por que não se sente a sua pertinência (ibid.:20).*

Para compreendermos melhor a importância que um educador tem na vida social de uma criança, Rodrigues sublinha ainda a *National Coalition for Equity in Education* (Universidade da Califórnia, Santa Barbara) publicada em 2003, que defende que *os educadores são uma força importante para ajudar muitas pessoas a ultrapassar os efeitos da discriminação social, mas as escolas servem também para perpetuar as desigualdades e injustiças sociais* (ibid.:21). Além disso, os pedagogos são quem passa mais tempo com as crianças; como consequência, a sua personalidade, atitude e conhecimento interferem sempre na concretização da inclusão.

Desta forma, e uma vez que os profissionais de educação são fulcrais no movimento da escola inclusiva, *é necessária uma ação bem articulada entre a pedagogia, o currículo e as políticas da escola para que se possa ultrapassar os efeitos que uma longa história de preconceito e discriminação tiveram nas pessoas e nas instituições* (ibid.).

Em Educação existe uma crença de que se sabe o que é ensinar e fazer aprender, como se fosse algo pré-definido; no entanto, acabamos por nos esquecer de que existem crianças com necessidades educativas especiais e que, para tal, é necessário saber mais para além daquilo que está definido à priori. Toda a certeza que se tem no que se refere ao ensinar e ao fazer aprender é derrubada, uma vez que todas as crianças possuem características diferentes e, como tal, trazem sempre ao educador algo novo que, ao mesmo tempo, o ajuda a crescer como profissional e ser humano.



Por vezes, nem todos os profissionais de educação sabem lidar com a diferença e, como consequência disso, vem o sentimento de impotência que leva ao pensamento de que afinal não sabemos nada e de que ainda temos muito para aprender. Como forma de crescer perante todas as situações que possam surgir no dia-a-dia, é importante que os educadores sejam capazes de enfrentar os problemas e conflitos, mas que o façam com tempo e que correspondam às necessidades das crianças, pois não será de uma forma extremista que se resolverão todos os problemas da inclusão.

Esta preparação referente aos educadores deverá ser realizada através de ações políticas educacionais, organizando grupos de pessoas com o intuito de se atualizarem. Aproximando-se, assim, de uma realidade mundial e mudando o olhar ingênuo que continua a persistir nos dias de hoje.

As reflexões acima referidas levam-nos a entender que o educador já não pode ser considerado só um transmissor do conhecimento, mas sim um construtor do conhecimento. Como tal, o seu pensamento e a sua ação deverão ir ao encontro da individualidade das suas crianças, modificando ou alterando as suas intervenções e estratégias de ensino. Em função desta individualidade, é preciso apoio, tempo, desejo de mudança e, *acima de tudo dentro de uma dimensão ética: olhar o outro ser humano como fazendo parte da mesma espécie humana, procurando o seu bem-estar* (Almeida, 2005:41).

Por outro lado, e segundo as Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar (1997), é importante *incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade* (p.16).

Como tal, é necessário um trabalho cooperativo com os pais/encarregados de educação, pois são os que melhor conhecem as necessidades dos seus filhos. A comunicação e a cooperação são essenciais para uma boa relação entre escola e família.

A cooperação com os pais/encarregados de educação promove uma parceria segura entre a família e a creche/jardim-de-infância quanto aos objetivos educacionais. Assim, os encarregados de educação devem ser *incluídos no regime da oferta educativa e os conceitos da instituição devem referir a finalidade de um conceito adequado à vida social das crianças e dos pais* (Kron et al., 2009:140).

No que se refere à inclusão de um aluno com necessidades educativas especiais numa sala regular, um educador deve seguir o mesmo procedimento, como quando recebe alguma criança nova na sala. Como tal, todo o grupo da sala deverá estar informado de que irá receber um novo elemento. Por norma, as crianças *não possuem preconceitos pré-estabelecidos ou rígidos. Caso o aluno inclusivo use cadeira de rodas, bengala, ou algum tipo de apoio, deve permitir-se que os alunos “experimentem”, questionem, o que facilitará o processo de aproximação tanto do aluno inclusivo, que também vai temeroso, como do grupo-classe que está “curioso” e cheio de expectativas* (Almeida, 2005:38).

Jenny Corbett (2001), refere que a pedagogia é utilizada para nos referirmos à forma como os professores transmitem as aprendizagens aos seus alunos. Desta forma, também poderemos considerar que é uma forma de transmitir valores em diferentes contextos. Nesta perspetiva a pedagogia envolve:

- *Um reconhecimento das diferenças individuais; valorização da diversidade cultural;*
- *Um compromisso consciente e visível de fomento e promoção de valores inclusivos em todos os parâmetros da vida escolar*
- *Um reconhecimento e celebração do que a comunidade local tem para oferecer em relação ao apoio da educação e inclusão* (in Armstrong, 2014:18)

Sempre que um ambiente escolar respeita as diferenças e se as pessoas que o constituem se mantêm informadas e atualizadas, o preconceito e o estereótipo começarão a ser menores e, conseqüentemente, as crianças crescerão com uma mente mais aberta. Quando um ambiente escolar revela dificuldades em se tornar inclusivo, este processo poderá ser mal sucedido e as crianças acabam por sofrer com isso. Desta forma, estas crianças crescerão com estigmas, a sua autoestima será baixa, o seu modo de se relacionar com o outro tornar-se-á desconfortável e dificilmente sentirá confiança na pessoa que é e naquilo que é capaz de realizar.

A Integração é um processo recente o que faz com que pais, educadores e educandos demonstrem alguma resistência e medo. Como tal, há que informar, educar e ensinar para que esses medos se dissipem. No entanto, quando uma família apresenta uma grande resistência perante uma situação mais complicada, dever-se-á saber respeitar a sua opinião. Desta forma, estaremos a mostrar às crianças que para além de ser importante saber fazer-nos ouvir, também é importante saber ouvir o outro e respeitar a sua opinião, mesmo que esta seja diferente da nossa.

Quando uma família se mostra mais resistente, o dever do educador é orientá-la no sentido de mostrar os aspetos positivos e negativos de uma inclusão, pois uma inclusão nunca poderá ser impositiva, porque estaremos a desrespeitar a vontade de cada um. No entanto, segundo Almeida (2005), em casos em que se observam *prejuízos na criança ou adolescente, poderemos fundamentar-nos segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente que a situação que os pais escolherem não é adequada ou traz prejuízos para o educando* (p.40).

Um educador deve focar-se nos interesses e nas necessidades das crianças tanto a nível individual, como de grupo. Para que descubra os interesses das crianças, é importante que para além de ser observador, saiba criar situações que suscitem o seu interesse.

No que diz respeito às idades, é importante que uma sala seja heterogénea pois os conhecimentos e as aprendizagens partilhados entre si serão benéficos para todos. No entanto, há que ser flexível quanto aos momentos de grande e pequeno grupo, pois apesar de ser importante a partilha e a interação entre todos, também são importantes os momentos mais próximos com cada criança, com o intuito de *transmitir um sentimento de pertença a cada criança* (Kron, 2009:136). Trabalho com pequenos grupos é importante para *incentivar a participação de todos e a interação entre companheiros de uma forma mais acentuada* (ibid.).

Acima de tudo, é importante que haja um clima de confiança, pois *a concessão de assumir riscos numa tarefa sem ter medo de falhar é a condição ideal para aprender com alegria e persistência* (ibid.); é por isso que devemos incentivar e elogiar as crianças nos seus esforços.

O educador tem um papel muito importante numa sala de Creche ou de Jardim de Infância e, por norma, torna-se na figura de referência para as crianças da sala; mas uma só pessoa não consegue proporcionar um ambiente inclusivo. É também muito importante o trabalho em equipa, porque assim *os desejos, os interesses e as necessidades das crianças podem ser atendidos ao dividi-las em pequenos grupos* (Kron et al., 2009:141).

A convivência e as aprendizagens em ambientes diferentes também são importantes para a construção de um ambiente inclusivo, mais propriamente, a cooperação com a comunidade e com outros serviços. Para se conseguir corresponder às necessidades e aos interesses das crianças é importante ter em conta *a sua vida quotidiana, visitar os lugares e descobrir o que as crianças sabem e pensam sobre eles, enriquecendo seus conhecimentos com novas informações* (ibid.:142).

É preciso também compreender que, *não só os alunos são diferentes mas os professores são também diferentes e ser diferente é uma característica humana e comum e não um atributo (negativo) de alguns* (Rodrigues, 2006:6); só assim poderemos contribuir para uma educação inclusiva das crianças, adolescentes e profissionais de educação.

## **Capítulo II – Metodologia do Estudo**

---

No capítulo que se segue irei fundamentar a metodologia de estudo. Esta enquadra-se num paradigma interpretativo, na investigação qualitativa e, mais precisamente, na investigação-ação realizada nos contextos de estágio. Como método de recolha de informação utilizei a observação participante, as notas de campo, os inquéritos por questionário e os registos multimédia.

## 1. Paradigma Interpretativo

A realização de uma Investigação Educacional exige aos investigadores estudos realizados no âmbito de determinados paradigmas existentes, nomeadamente, o paradigma positivista de carácter quantitativo; o paradigma interpretativo, de cariz qualitativo e, por último, o paradigma sociocrítico, dependendo dos objetivos do estudo. Esta investigação enquadra-se no paradigma interpretativo na medida em que partilhamos a opinião de Erikson, citado por Spodek (2002),

*“[...] «interpretativo» é um termo mais inclusivo que evita, por um lado, as conotações não-quantitativas que o termo «qualitativo» adquiriu ao longo dos anos e que visa, por outro, o interesse comum presente nas abordagens ao «significado humano da vida social e sua elucidação e explanação pelo investigador» (p.119). Ao usar o termo interpretativo, estamos a inserir-nos numa família alargada de tradições e não numa só tradição em particular” (p.1038).*

A adoção do paradigma interpretativo exige uma investigação que abrange “[...] o comportamento físico e ainda os significados que lhe atribuem o actor e aqueles que interagem com ele. O objecto da investigação social interpretativa é a acção e não o comportamento” (Erickson, 1986:127 in Lessard-Hébert et al, 2012:39). Perante o objeto da ação, o investigador inúmera diversas relações entre os comportamentos e os significados que observará através das interações sociais dos atores (Lessard-Hébert et al, 2012:39).

No paradigma interpretativo, os investigadores têm como base o naturalismo e os processos qualitativos, tentando de forma holística compreender e interpretar a realidade de determinados contextos sociais. Desta forma, a interpretação possui:

*“[...] duplo princípio de causalidade: ao nível geral, os seres humanos constroem um conhecimento da natureza e dos outros humanos graças a este processo de interpretação e, a um nível*

*especificamente social, essas interpretações de nível geral conduzem os seres humanos a empreender determinadas acções” (ibid.:40).*

A complexidade e as diferentes fases do processo interpretativo não se desencadeiam de forma linear mas interactivamente, pois *em cada momento existe uma estreita relação entre modelo teórico, estratégias de pesquisa, métodos de recolha e análise de informação, avaliação e apresentação dos resultados do projecto de pesquisa”* (Aires, 2011:14).

## 2. Investigação Qualitativa

A investigação qualitativa é um conjunto diversificado de “*tradições teóricas e metodológicas*” (Spodek, 2002:1037). Como tal, relativamente às investigações que se referem à educação de infância, estas *divergem dos trabalhos quantitativos nos âmbitos da ética da investigação, noções de conhecimento, e relacionamento entre o investigador e o sujeito da investigação* (ibid.) Estas abordagens estão *ligadas às humanidades como às ciências sociais, e vão buscar apoio teórico aos estudos linguísticos e literários, à filosofia, à psicologia e, especialmente, à antropologia* (ibid.).

Torna-se evidente que na investigação qualitativa, os investigadores não se baseiam em números, *como se as interações diárias entre os seres humanos que passam grande parte do seu dia em salas de actividade pudessem ser reduzidas a cálculos numéricos* (Spodek, 2002:1039), baseiam-se sim, fundamentalmente, no sujeito e na forma como eles se encaram perante *um novo prisma* (ibid.).

A investigação qualitativa possui cinco características básicas que a distinguem da investigação quantitativa, nomeadamente, segundo Bogdan & Biklen (1994):

*1 - Na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal. Os investigadores introduzem-se e despendem grandes quantidades de tempo em escolas, famílias, bairros e outros locais tentando elucidar questões educativas. Ainda que alguns investigadores utilizem equipamento vídeo ou áudio, muitos limitam-se exclusivamente a utilizar um bloco de apontamentos e um lápis* (ibid.47).

Para além disso os locais têm de ser entendidos no contexto da história das instituições a que pertencem (ibid.:48).



2 – *A investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras (ibid.), como tal, os investigadores tentam analisar a informação recolhida minuciosamente por forma a respeitar [...] tanto quanto o possível, a forma em que estes foram registados ou transcritos (ibid.).*

3 – *Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos (Bogdan & Biklen, 1994:49), ou seja, torna-se mais importante a forma como o investigador gere a investigação e intervenção do que propriamente os resultados obtidos, pois é essencial estudar as interações sociais do sujeito antes da intervenção, por forma a compreender melhor as atitudes após a mesma.*

4 – *Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. Não recolhem dados ou provas com o objectivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando (ibid.:50).*

Desta forma, à medida que os investigadores recolhem dados e passam tempo com o sujeito vão-se inteirando da investigação em causa e do que realmente importa aprofundar no estudo, pois só assim é que a teoria se desenvolverá. Para além disso, a recolha e análise de dados são *como um funil: as coisas estão abertas de início (ou no topo) e vão-se tornando mais fechadas e específicas no extremo (ibid.).*

Por último, a quinta característica, refere que o *significado é de importância vital na abordagem qualitativa (ibid.).* Como tal, os investigadores interessam-se pela forma como diversas pessoas interagem no mesmo contexto social, ou seja, *os investigadores qualitativos preocupam-se com aquilo que se designa por perspectivas participantes (Erickson, 1986 in ibid.).*

Os investigadores tentam encontrar métodos e procedimentos que se adequam às experiências do sujeito, permitindo uma grande margem de comunicação entre ambos de forma natural, uma vez que, para estes investigadores é muito importante *questionar*

*os sujeitos de investigação, com o objectivo de perceber aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem (Psathas, 1973 in ibid.:51).*

### 3. Investigação-Ação

Uma investigação tem como finalidade encontrar respostas para um possível problema. A nível socioeducativo podemos encontrar uma grande diversidade de metodologias, destacando *a Investigação-Ação* (Lewin, 1977; Pérez Serrano, 1990); *Investigação Participativa* (Quintana, 1986; Anger-Egg, 1990) e *a Investigação Colaborativa/Cooperativa* (Corey, 1982; Lieberman, 1986) (Fernandes, 2006:6).

Neste trabalho opto pela metodologia da Investigação-Ação por ser a metodologia que melhor se enquadra no meu trabalho final de Mestrado em Pré-Escolar, bem como sendo aquela pela qual considero uma investigação mais cuidada, aprofundada devido à sua forma de investigação que se torna mais realista e fidedigna, tornando-a, deste modo, uma investigação mais fiável.

Segundo Kemmis e McTaggart (1988), referido por Matos (2004),

*A investigação-acção constitui uma forma de questionamento reflexivo e colectivo de situações sociais, realizado pelos participantes, com vista a melhorar a racionalidade e a justiça das suas próprias práticas sociais ou educacionais bem como a compreensão dessas práticas e as situações nas quais aquelas práticas são desenvolvidas; trata-se de investigação-acção quando a investigação é colaborativa, por isso é importante reconhecer que a investigação-acção é desenvolvida através da acção (analizada criticamente) dos membros do grupo (ibid.:3).*

Esta investigação ajuda a construir conhecimentos e a conhecer novas realidades, colocando em causa aquilo que já se conhecia, por forma a melhorar todo o conhecimento já existente.

No que se refere ao contexto educativo, esta metodologia ajuda a compreender e a melhorar os diversos métodos de ensino, passando por um,

*[...] processo de colocar questões e tentar obter respostas para compreender e melhorar o ensino e os ambientes de aprendizagem, o*

*professor produz saber que vai utilizar para resolver os problemas com que se depara no dia-a-dia, criando a autonomia necessária para agir e tomar decisões, deixando de estar dependente do saber produzido pelos outros, deixando de ser aquele que utiliza para ser aquele que cria (Dewey 1993, in Sanches, 2005:130).*

A investigação-ação, ao ser colaborativa e desenvolver-se com base nas interações sociais, torna-se numa *espiral de planeamento e acção e busca de factos sobre os resultados das acções tomadas, um ciclo de análise e reconceptualização do problema, planeando a intervenção, implementando o plano, avaliando a eficácia da intervenção* (Matos, 2004 in Fernandes, 2006:7) Assim, podemos afirmar que investigação-ação é *um processo sistemático de aprendizagem orientado para a praxis, exigindo que esta seja submetida à prova, permitindo dar uma justificação a partir do trabalho* (Jaume Trilla, 1998 in *ibid.*:4).

No que refere à sua estrutura, esta é constituída por duas fases, nomeadamente, *um plano de investigação e um plano de acção [...] suportado por um conjunto de métodos e regras* (*ibid.*:5). Dentro destas duas fases, existem quatro etapas pelas quais o investigador se deve reger. Segundo Pérez Serrano (1994) apresentado por Jaume Trilla (1998), as quatro etapas são,

*1. Diagnosticar ou descobrir uma preocupação temática, isto é o “problema”. 2. Construção do plano de acção. 3. Proposta prática do plano e observação de como funciona. 4. Reflexão, interpretação e integração dos resultados. Replanificação* (Fernandes, 2006:6).

Um investigador, que utilize a metodologia investigação-ação, possui também uma estrutura no que se refere ao seu perfil em prática. Segundo Brown e McIntyre (1981) citado por Chagas (2005),

*O investigador/actor formula primeiramente princípios especulativos, hipotéticos e gerais em relação aos problemas que foram identificados; a partir destes princípios, podem ser depois produzidas hipóteses quanto à acção que deverá mais provavelmente conduzir, na prática, aos melhoramentos desejados. Essa acção será então*

*experimentada e recolhida a informação correspondente aos seus defeitos; essas informações serão utilizadas para rever as hipóteses preliminares e para identificar uma acção mais apropriada que já reflecta uma modificação dos princípios gerais* (Fernandes, 2006:4,5).

Desta forma, a investigação-ação proporciona ao investigador uma aprendizagem na *vivência de um problema sócio-organizacional complexo* (ibid.:7).

## 4. Procedimentos de recolha e tratamento de informação

A realização de uma investigação qualitativa pressupõe o uso de técnicas de recolha de informação, sendo elas todas diferentes mas essenciais e inter-relacionadas para uma melhor compreensão e percepção do estudo em si.

De Bruyne et al., designa as técnicas utilizadas por

*«modos» de recolha de dados, são [eles]: o inquérito, que pode tomar uma forma oral (entrevista) ou escrita (questionário); a observação, que pode assumir uma forma directa sistemática ou uma forma participante, e a análise documental [...] incide sobre documentos relativos a um local ou a uma situação [ou seja], [...] uma observação de artefactos escritos (Lessard-Hébert, 2012:143).*

### 4.1. Observação

A observação consiste numa recolha de dados directa e *permite-nos obter uma visão mais completa da realidade de modo a articular a informação proveniente da comunicação intersubjectiva entre os sujeitos com a informação de carácter objectivo* (Aires, 2011:25).

No que se refere à observação qualitativa, esta *pratica-se no contexto da ocorrência, entre os actores que participam naturalmente na interacção e segue o processo normal da vida quotidiana* (Adler & Adler, 1994 in *ibid.*:25). Esta observação é flexível, pelo que permite tomar outros rumos que anteriormente estariam planeados, pois as ações dos atores podem mudar repentinamente e é importante estar atento.

Segundo Colás (1992), existem quatro etapas de observação, nomeadamente,

*selecção de cenário [...] aquele a que o investigador tem um acesso mais fácil, estabelece uma boa relação com os sujeitos* (Aires, 2011:25); *recolha de informação (através de notas de campo, registos textuais dos diálogos com os actores observados e entrevista com os*

*informantes-chave) e tratamento de protocolos recolhidos (reflexão teórica sobre os aspectos observados (ibid.:26).*

Segundo Bogdan & Biklen, (1994:125) *o observador tem um envolvimento completo com a instituição*, como tal, a minha observação foi participante, pois como nos refere Lessard-Hébert et al,

*o investigador pode compreender o mundo social do interior, pois partilha a condição humana dos indivíduos que observa. Ele é um actor social e o seu espírito pode aceder às perspectivas de outros seres humanos, ao viver as «mesmas» situações e os «mesmos problemas» que eles [...] A observação participante é portanto uma técnica de investigação qualitativa adequada ao investigador que deseja compreender um meio social que, à partida, lhe é estranho ou exterior e que lhe vai permitir integrar-se progressivamente nas actividades das pessoas que nele vivem (2005:155).*

#### **4.2. Notas de Campo**

As notas de campo são relatos escritos *daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha* (Bogdan & Biklen, 1994:150).

As notas de campo consistem em dois tipos: *descritivo em que a preocupação é a de captar uma imagem por palavras do local, pessoas, acções e conversas observadas* (ibid.:152) e *reflexivo a parte que apreende mais o ponto de vista do observador, as suas ideias e preocupações* (ibid.).

#### **4.3. Registos de multimédia – Fotografias**

A fotografia é uma das técnicas de recolha de dados da investigação qualitativa, pois *elas dão-nos fortes dados descritivos* (ibid.:183).

Apesar de as fotografias nos mostrarem uma imagem do meio em geral, estas também nos mostram informações factuais pois podem *dar uma boa percepção dos indivíduos que já não estão presentes, ou de como certos acontecimentos particulares desse meio eram* (ibid.:184). E, segundo Bogdan (1988), *embora as fotos possam não provar nada de forma conclusiva, quando usadas em conjugação com outros dados podem adicionar-se a uma pilha crescente de provas* (ibid.:186).

A máquina fotográfica *é talvez em conjugação com a observação participante. Nesta qualidade é a maior parte das vezes utilizada como um meio de lembrar e estudar detalhes que poderiam ser descurados se uma imagem fotográfica não estivesse disponível para os reflectir* (ibid.:189).

#### **4.4. Inquérito por questionário**

O meu método de recolha de dados a nível de inquérito foi o questionário que tem como *objectivo principal [...] converter a informação obtida dos respondentes em dados pré-formatados, facilitando o acesso a um número elevado de sujeitos e a contextos diferenciados* (Afonso, 2005:101).

O questionário permite investigar e analisar a informação recolhida de três formas,

*centrar-se na recolha de dados sobre o que o respondente sabe (conhecimento ou informação) [...] orientar-se para o que o respondente quer ou refere (valores ou preferências) [...] seleccionar o que o respondente pensa ou crê (atitudes e convicções)* (Tuckman, 1978, p.196 in Afonso, 2005:103).

Para que a técnica do questionário seja fiável na recolha da informação é importante que os respondentes *assumam uma atitude cooperativa* (Afonso, 2005:103) e, *ao responderem, digam o que efectivamente sabem, querem e pensam* (ibid.), tentando com que as questões do questionário sejam gerais, evitando as questões diretas e específicas.



## 5. Contextos Educativos

### a) Contexto de Creche – Instituição A

A Instituição A foi construída no ano de 2006 em Setúbal com as duas salas de Creche completas, uma sala de Pré-Escolar e uma sala de Centro de Apoio de Tempos Livres (CATL). É uma instituição particular com fins lucrativos, com suporte jurídico, Ensino Particular e Cooperativo.

No que concerne à organização da instituição, esta está dividida entre duas direções: *Direção Pedagógica Colegial* e *Direção Executiva*. Dentro destas duas direções, existem três grupos organizativos específicos para cada área, nomeadamente, *Coordenação Pedagógica*, *GATE – Gabinete de Apoio Técnico Especializado* e *Coordenação Técnica de Serviços Gerais*.

A equipa da sala é constituída por uma Educadora e uma Auxiliar de Ação Educativa. Numa das salas de Creche, Sala Lilás<sup>1</sup>, existe ainda uma terceira auxiliar para ajudar nos momentos de refeição (almoço e lanche da tarde). As salas de Creche têm uma capacidade de 10 e a 15 crianças por sala.

Além disso, a Instituição A, a nível de enriquecimento curricular, possui ainda profissionais de Inglês, Educação Física e Educação Musical.

Relativamente ao funcionamento da equipa educativa da instituição, três vezes por mês a equipa reúne-se para debater os problemas que possam estar a ocorrer, discutem sobre futuros eventos festivos, como desenvolver-los, como comunicar com os pais, entre outros aspetos.

---

<sup>1</sup> Todos os nomes das salas educativas referidas neste relatório são fictícios.

A nível da equipa pedagógica da sala, a educadora Rita<sup>2</sup> e a auxiliar Ana, todos os dias debatem sobre estratégias a desenvolver; episódios bons e menos bons que tenham ocorrido; através de conversas informais transmitem informações que os pais tenham partilhado com uma delas, para que toda a equipa esteja atenta a todas as situações que estejam a ocorrer.

Segundo o Projeto Educativo da Instituição A **“Educação é um processo social, é desenvolvimento. Não é a preparação para a vida. É a própria vida”**, assim sendo, é importante para a instituição definir bem os seus valores, os seus princípios, as suas metas e estratégias de desenvolvimento e funcionamento.

### **Sala Lilás**

Na sala em que estagiei, Sala Lilás, os princípios orientadores do projeto educativo baseavam-se numa intervenção através das relações afetivas, nos cuidados e na educação (educare). Para além disso, um dos objetivos da sala era o de proporcionar às crianças oportunidades de exploração ativa e resolução de problemas de forma criativa.

As crianças são vistas como seres ativos e participantes, que aprendem através da exploração dos objetos do mundo que as rodeia e das relações estabelecidas.

Os adultos da sala têm o papel de observadores participantes, por forma a exercer um olhar atento para que se possa ajudar a conhecer melhor cada criança, as suas opções e o modo como reage perante diferentes situações, permitindo, deste modo, uma intervenção mais adequada, por parte do adulto.

Esta sala era constituída por oito bebés dos 12 aos 24 meses e a equipa pedagógica, como atrás já referi, era constituída por uma educadora e duas auxiliares de ação educativa. Uma das auxiliares apenas estava presente em sala em momentos de refeição para colaborar neste processo.

---

<sup>2</sup>

Todos os nomes das profissionais educativas referidas neste relatório são fictícios.

## **Sala Lilás – Organização do Espaço**

*O modo como o espaço está organizado reflecte as ideias, valores, atitudes e património cultural de todos os que nele trabalham. É através da comunicação, cooperação, partilha de actividades e ideias que a criança constrói o seu conhecimento do Mundo* (Oliveira-Formosinho et al, 1998:107). A organização do espaço tem muita influência na aprendizagem de uma criança. Esta organização poderá proporcionar às crianças autonomia; manuseamento de diversos materiais; facilidade em praticar actividades exploratórias ou, em caso contrário, inibi-las, devido à sua organização; e, acima de tudo, proporcionar interações entre as crianças e os adultos.

A Sala Lilás possui características que possibilitam um espaço com:

- Um ambiente alegre e acolhedor
- Zonas de actividades diferenciadas
- Materiais e equipamentos de qualidade
- Higiene e Segurança

Em termos de organização de espaço, a sala possui áreas distintas no que se refere aos cuidados das crianças e às suas brincadeiras, o que lhes permite circular em diferentes espaços físicos; as áreas são:

- Sala de actividades (Sala Lilás)
- Área de refeições (refeitório/sala multiusos)
- Área da higiene (casa de banho)
- Área de repouso (bebeteca/espço lúdico)

O facto da Sala Lilás ser ampla, contribui para promover um sentimento de segurança visto que, *mobiliário de linha simples, ambiente arejado, cores suaves, sons e odores agradáveis, por exemplo, tendem a evocar um sentimento de bem-estar (...). Quando o ambiente proporciona uma panóplia de cenários, texturas, sons, (...) interessantes e é, simultaneamente, convidativo e apoia com segurança a exploração activa destas coisas por parte das crianças, estas são capazes de sentir conforto psicológico* (Post & Hohmann, 2011:107).

## **Sala Lilás – Organização temporal da vida em sala**

Num infantário a rotina diária é muito importante para as crianças, no entanto é ainda mais importante para as crianças da creche (0 a 3 anos), pois é nestas idades que as crianças começam a sair do conforto das suas casas, junto dos seus pais e passam por um processo de separação e de adaptação a uma nova realidade e a novas pessoas.

A rotina tem como principal função proporcionar um ambiente de segurança e conforto à criança, tornando-se previsível uma vez que, *quando os horários e as rotinas diárias são previsíveis e estão bem coordenados em vez de em permanente mudança, é mais provável que os bebés e as crianças se sintam seguros e confiantes* (Post & Hohmann, 2011:195) e, ao mesmo tempo, flexível. Apesar de *a previsibilidade e a flexibilidade (...) parecerem contraditórias, de facto, num infantário, ambas andam de mãos dadas na construção de um dia calmo, centrado na criança* (ibid.:197). Para além disso é importante, também, *incorporarem permanentemente o conceito de aprendizagem ativa* (Kruse, 2005; Post & Hohmann, 2003 in Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013:42).

Na Sala Lilás a rotina é dividida por uma componente sócio educativa e por uma componente letiva. A componente sócio educativa retoma para o momento em que as crianças estão com a equipa de auxiliares e a componente letiva centra-se no tempo em que as crianças permanecem com os docentes, tal como refere o projeto educativo de sala.

De acordo com as observações que realizei, identifico que o papel de um(a) educador(a) na rotina diária de uma creche, através de uma aprendizagem ativa, tem como função *a valorização da necessidade das crianças de exploração sensoriomotora em cada acontecimento e rotina, a partilha de controlo dos acontecimentos do dia com as crianças, possibilitando-lhes escolhas; o estar alerta relativamente às comunicações das crianças ao longo do dia; o trabalho em equipa no sentido de proporcionar apoio contínuo a cada criança ao longo do dia e a observação das ações e comunicações das crianças (...)* (Post & Hohmann, 2003 in Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013:43).

## **b) Contexto de Jardim de Infância – Instituição B**

A Instituição B faz parte da rede Pública do Ministério da Educação e pertence a um Agrupamento da cidade de Setúbal. Para além da Instituição B, também fazem parte outros sete estabelecimentos de educação.

De acordo com o PEA (Projeto Educativo do Agrupamento), os recursos físicos e educativos são a Receção/Portaria, Refeitório, Biblioteca, Campo de Jogos, Sala Polivalente, duas Salas de Apoio ao Estudo, Sala de Professores, Gabinete da Coordenação de Escola.

No que se refere aos clubes e projetos que a instituição adotou, podemos constatar os projetos “Proteção Civil”, “Educação para a Saúde”, “Lexis” e ainda, “Plano Nacional de Leitura”.

A Instituição B é constituída por seis salas, sendo que quatro delas pertencem ao 1º Ciclo do Ensino Básico e, as restantes integram as atividades letivas de Jardim de Infância. À semelhança do que foi referido anteriormente, as instalações possuem áreas estabelecidas para serviços específicos, tais como, o refeitório que inclui a cozinha; a sala polivalente onde são realizadas as atividades de expressão motora de Jardim de Infância; a biblioteca, onde as crianças se podem dirigir para requisição de livros, utilização de computadores e visualização de filmes; salas de apoio, um espaço onde se realizam as atividades de tempos livres (ATL); e uma sala destinada ao funcionamento de AAAF (Atividades de Animação e Apoio à Família).

### **Sala Verde**

O grupo da sala onde estagiei, Sala Verde, era constituído por vinte e cinco crianças, onze do sexo masculino e catorze do sexo feminino. O grupo era heterógeno com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos de idade. A nível de equipa pedagógica, existia uma educadora e uma auxiliar de ação educativa.

Relativamente ao Jardim de Infância, apenas sete crianças nunca tinham frequentado tal contexto, outras sete já frequentavam o mesmo e onze frequentaram outras escolas.

No que se refere às características do grupo, este é assíduo e pontual. Nas regras da sala, nota-se alguma dificuldade de aceitação e cumprimento das mesmas; é bastante participativo e interessado nos projetos que são realizados em sala. Por ser um grupo bastante participativo, por vezes é notório a dificuldade que estes sentem em esperar pela sua vez de falar, falando todos ao mesmo tempo.

Neste grupo, existem três crianças com dificuldades a nível de articulação de vocabulário, como tal foram sugeridas avaliações em terapia da fala, das quais ainda se aguarda resposta. Para além destas crianças, existe ainda uma criança que frequenta consultas de psicologia onde lhe foi diagnosticado uma pré-disposição para TDAH (Transtorno do Défice de Atenção com Hiperatividade).

Em relação às ligações interpessoais das crianças, no geral, o grupo interage muito bem entre si, ajudando-se mutuamente em diversas tarefas propostas pelos adultos. É notório um grande desenvolvimento no que se refere à escrita, pois todas as crianças conseguem escrever o seu nome, reconhecê-lo e a maioria, já consegue copiar o que lhes é pedido para transcrever.

### **Sala Verde – Organização do Espaço**

A organização do ambiente educativo é um dos fatores de desenvolvimento da criança, pois permite que *seja aberto às vivências e interesses das crianças e comunidades; seja organizado e flexível; plural e diverso; seja estético, ético, amigável; seja seguro; seja lúdico e cultural* (Oliveira-Formosinho, 2007, 2008 in Oliveira-Formosinho (Org.), 2011:11).

A Sala Verde encontra-se dividida por áreas de interesse, nomeadamente Área da Casinha; Área dos Jogos de Mesa; Área das Construções/Área de Acolhimento; Área do Desenho e da Pintura; Área da Biblioteca e da Informática e a Área da Modelagem.

A organização da sala está relacionada com a prática educativa em que a Educadora se baseia, Movimento da Escola Moderna e na Pedagogia de Projeto, daí a organização da sala “[...] *partir de um conjunto de (...) áreas básicas de actividades, distribuídas à volta da sala (conhecidas também por oficinas ou ateliers na tradição de Freinet), e de uma área central polivalente para trabalho colectivo*” (Formosinho (org.) et al. 1998:147). Esta organização permite às crianças uma orientação espacial segura e proporciona interesse para experimentar materiais novos, uma vez que estão todos ao seu alcance, bem como satisfazer as suas necessidades educativas. Este ambiente visa a criar uma boa dinâmica no grupo de entreajuda.

Uma vez que a sala é pequena, as áreas tornam-se polivalentes, ou seja, a Área das Construções é também a Área do Acolhimento/Reunião de grande grupo e, a Área dos Jogos de Mesa é também a área onde se realizam projetos, sendo que, todos os materiais respetivos de cada área se encontram sempre no mesmo sítio.

### **Sala Verde – Organização temporal da vida em sala**

Segundo o Projeto Curricular de Grupo *a criação de uma rotina diária favorece o estabelecimento de hábitos e regras, tais como a aquisição de noções temporais (passado, presente e futuro) no contexto diário e semanal* (s.d.:23). Como tal é importante proporcionar às crianças uma segurança no que se refere aos acontecimentos diários, indispensáveis para o seu bem-estar.

A rotina da Sala Verde começa com as crianças sentadas no tapete onde falam do fim-de-semana ou do que fizeram no dia anterior e que queiram partilhar com o grupo. De seguida, a educadora pede a uma criança que vá buscar uma caixa onde se encontram cartões com os nomes das crianças do grupo e, à medida que vai saindo um nome, vão-se estipulando os responsáveis de cada tarefa desse mesmo dia, como por exemplo, Responsável de Sala, Responsáveis de Pôr a Mesa, etc., mais tarde, marcam as presenças com a cor verde e, a vermelho, os amigos que não vieram à escola. Se houver atividades a decorrer ou algum tema que tenha de ser abordado naquela semana, a

educadora aproveita o momento do tapete para explicar às crianças o que irão fazer durante o dia/semana e o porquê.

Considero este momento do dia muito importante na rotina de uma criança uma vez que, o acolhimento

*é um tempo de respeitar ritmos, de acolher ritmos, de criar ritmos; é um tempo de escuta individual, de escuta de grupo, de escuta dos pares; é um tempo que contagia outros tempos e que abre as portas do emergente, que provoca outros diálogos e outros pontos de partida... é um tempo de surpresas* (Oliveira-Formosinho & Andrade, O tempo na Pedagogia-em-Participação, 2011:74).

De seguida, cada criança vai buscar o cartão com o seu respetivo nome e escolhe a área onde quer brincar. Inicialmente a educadora permitiu que todos brincassem onde queriam, sem limites de crianças por área mas, com o tempo, compreendeu que não resultava, pois era muito confuso e gerava muitos conflitos entre as crianças, quer com as brincadeiras quer com os brinquedos. Assim sendo, a educadora, juntamente com o grupo, estipulou um limite de crianças por cada área.

Após as crianças estarem nas áreas, algumas vão para as mesas que se encontram no centro da sala para realizarem atividades/projetos, uma vez que a educadora valoriza os trabalhos em pequenos grupos.

Como a rotina é flexível e nem tudo é cumprido à risca, sempre que uma criança quer trocar de uma área para outra, se houver vaga, essa mesma criança pode ir ou então faz uma troca com outra criança que queira trocar.

Antes da ida para o almoço, a educadora tem por norma criar momentos de relaxamento com músicas calmas, pedindo às crianças que fechem os olhos e que imagem, por exemplo, chuva a cair e vai perguntando a cor da chuva de cada criança e, de seguida pede para partilhar a chuva com os amigos. Para além dos momentos de relaxamento, a



educadora também costuma organizar danças em que as crianças escolhem as músicas que querem ouvir, seja da rádio ou não, todos dançamos, promovendo desta forma a sociabilização dentro da sala.

Mais tarde, após o recreio do almoço, a educadora faz um balanço do que foi realizado da parte da manhã e o que se irá realizar da parte da tarde ou então, com base numa história vai criando histórias a partir da imaginação das crianças com cartões animados de figuras e objetos.

De seguida, as crianças escolhem uma área e permanecem nessas mesmas áreas até à hora de saída

## **Capítulo III – Apresentação e Interpretação da Intervenção**

---

Neste terceiro capítulo irei apresentar o que observei no decorrer dos meus dois estágios em contexto de Creche e Jardim de Infância, bem como as minhas intervenções com base nestas observações. Realizei ainda dois inquéritos às educadoras cooperantes que irei analisar/comparar com as notas de campo.

Apresentarei também sugestões de possíveis estratégias de resposta à minha questão de investigação-ação: Quais as estratégias a adotar de modo a tornar uma sala de Creche e Jardim de Infância inclusiva?

# 1. Contexto de Creche

A minha intervenção em Creche relacionou-se, como já foi referido anteriormente, com a integração ou inclusão em sala. Através das observações sobre os comportamentos das crianças umas com as outras, do comportamento da educadora cooperante e da assistente de ação educativa, consegui pôr em prática a minha investigação e, consoante o observado, fui intervindo.

## 1.1 Situações Observadas

**Situação 1:** *Ao terceiro dia de estágio, as crianças chegam à sala e vêm cumprimentar-me, bem como pedir-me para brincar com elas.*

Nota de Campo, 17 de outubro de 2014

Esta situação tornou-se bastante pertinente para a minha observação, pois mostrou-me logo de início que as crianças interagiam com o outro com alguma facilidade. Também o ambiente em sala, as relações da educadora e da auxiliar de ação educativa, eram bastante descontraídas e transmitiam segurança.

**Situação 2:** *A educadora respeita a vontade das crianças, não obrigando aquelas que não quisessem integrar a atividade. Aos poucos as crianças foram-se sentindo mais confiantes e foram aderindo à atividade, pois a educadora não desistia delas e sempre que uma se punha de parte a educadora ia ter com ela para conversar e tentar perceber se esta tinha medo de exploração ou se estava apenas reticente.*

Nota de Campo, 22 de outubro de 2014

O facto de a educadora respeitar a vontade de cada criança na exploração de materiais, mostrou-me que respeita o ritmo de cada criança, bem como a sua vontade e o direito de escolher aquilo que pretende fazer. No entanto, apesar de respeitar cada criança, a educadora mostrou-se persistente e foi tentando cativar a atenção das crianças, adotando estratégias de forma a mostrar-lhes que aquela exploração poderia ser interessante e que talvez gostassem de experimentar. Para além disso, sempre que a educadora observava

alguma criança que aparentava estar triste ou menos interessada na atividade, tentava compreender o que a criança estava a sentir e arranjava soluções rápidas de modo a que a criança voltasse a participar, a sentir-se segura e acima de tudo feliz. Desta forma, a educadora mostrou ser sensível às crianças, tal como nos diz Cortesão & Stoner (1997), quando um(a) educador(a) *é sensível à diversidade da classe e se acredita que esta diversidade é um potencial a explorar, tem necessidade de conhecer [as crianças] do ponto de vista pessoal e «socioantropológico»* (Sanches, 2005:132).

**Situação 3:** *O Hugo<sup>3</sup> não se mostrou até hoje interessado em nenhuma atividade, mas assim que a educadora começou a preparar as tintas, o Hugo quis realizar a atividade exploratória. A educadora tinha como finalidade que as crianças explorassem as tintas com as mãos, mas este quis usar o pincel, como tal, realizou a sua atividade individual.*

Nota de Campo - 27 de outubro de 2014

A criança em questão é uma criança que gosta muito de brincar sozinha e raramente faz atividades em grupo ou se mostra interessada em exploração novos materiais. No entanto, perante a situação observada, a educadora percebeu qual a sua necessidade e foi ao encontro da mesma, compreendendo assim que o Hugo já se encontrava noutro patamar de participação, desenvolvimento e exploração. Neste caso, poder-se-á afirmar que adotou uma estratégia adaptada ao interesse e ao ritmo de aprendizagem da criança. Assim, para além da educadora se mostrar sensível às aprendizagens das crianças, mostrou que possuía um saber pedagógico que lhe permitirá *conceber dispositivos de diferenciação pedagógica adequados às características, interesses, saberes e problemas* [das crianças] (Sanches, 2005:132).

**Situação 4:** *A professora de expressão musical deu uma aula de descoberta de instrumentos musicais, no entanto não adequou os instrumentos às idades de cada criança. Não havia instrumentos para todos e não houve oportunidade de escolha. Bem como alguns dos instrumentos serem perigosos para as crianças de 1 e 2 anos.*

Nota de Campo - 4 de novembro de 2014

---

<sup>3</sup>

Todos os nomes de crianças referidos neste relatório são fictícios.

Esta situação é bastante comum nos dias que correm. Alguns profissionais consideram que o ensino deve ser igual para todos e que são as crianças que têm de se adaptar ao que é novo. Desta forma estamos a cometer um erro grave, pois se as crianças não tiverem bases sólidas nas suas aprendizagens e “saltarem” patamares de aprendizagens, estas não serão significativas, serão aprendizagens incompletas e incorretas. Não serão assimiladas e acomodadas no sentido piagetiano destes conceitos. Segundo Piaget, *a adaptação é importante para todos os seres vivos* (Kamii, s/d:23) e, para ele, *a inteligência e o conhecimento fazem parte da adaptação biológica* (ibid.:25). Como tal, no caso do bebé, *este adapta os seus reflexos aos objectos exteriores e desenvolve-os, finalmente, através da construção do objecto, a representação, a reversibilidade do pensamento e as operações formais* (ibid.:26); assim, é importante que todos os objetos utilizados como forma de desenvolvimento para bebés sejam adaptados às suas faixas etárias.

**Situação 5:** *A educadora cantou a música “Joana come a papa” com o nome de cada uma da criança. Ao fazer isto as crianças mostraram-se nitidamente contentes.*

Nota de Campo - 24 de novembro de 2014

Nesta situação, quando uma criança é destacada, tal como todas as outras crianças e de igual forma, sentir-se-á confiante de si mesma e de que tem um lugar na sociedade que a rodeia. Para além de que, sentirá preocupação e compaixão por parte de uma figura que lhe é querida e sentir-se-á, ainda, desejada e incluída.

**Situação 6:** *A educadora cantou a música do “Bom dia” a cada criança, referindo cada nome individualmente, bem como o seu próprio nome, o da auxiliar e o meu.*

Nota de Campo - 26 de novembro de 2014

Ao cantar uma música desejando os bons dias a cada criança, individualmente, a educadora está a promover a sua segurança e o seu bem-estar. Além disso, como a educadora também se destaca a ela própria, a assistente de ação educativa e a estagiária (eu), promove também a importância que todos os elementos da sala têm para que funcione em harmonia, mostrando, assim, que é desta forma que nos devemos

relacionar com os outros. Mostram também uma preocupação inclusiva no que refere a todos os elementos do grupo.

## 1.2 Conceções e Práticas da Educadora Cooperante

Em relação quer às práticas da educadora quer às respostas dadas ao inquérito que realizei, tudo se enquadrou naquilo que observei e constatei. A educadora em questão é uma profissional bastante humana, sensível às suas crianças e às respetivas aprendizagens. Como tal, foi o contexto de que gostei particularmente, pois consegui rever-me na educadora e futuramente penso utilizar práticas semelhantes, sobretudo no que se refere ao seu comportamento e aos laços criados com as crianças.

Remetendo para o questionário realizado, respondendo à primeira questão, a educadora considera importante ter uma entrevista com os encarregados de educação/pais antes de receber a criança nova em sala *de modo a recolher algumas informações sobre a criança em causa (hábitos de sono, de alimentação, higiene, aspetos de saúde, família, social, etc.)*. Depois a educadora conversa com a assistente de ação educativa *dando-lhe um feedback da entrevista e passando-lhe a informação recolhida através da leitura do documento preenchido (se necessário, alerta-a para possíveis situações a acontecer, para possíveis cuidados a ter...)*. Relativamente às crianças da sala, a educadora refere que *não há uma “preparação prévia específica”, pois estamos a falar de crianças com 1 ou 2 anos, acabando apenas por dizer-lhes em pequenas conversas que vamos receber novos amigos para brincar na sala. Nos primeiros dias da criança nova em sala, aí sim, tento ter o cuidado de a apresentar ao grupo, reforço muitas vezes o seu nome, faço questão de todos a recebermos com um “olá, bom dia” e de nos despedirmos com um sorriso e um “até amanhã”, ajudo o grupo a integrá-la nas suas brincadeiras e nas nossas rotinas, pedindo-lhes, por exemplo, para lhe darem a mão, para lhe mostrarem algum brinquedo.*

Relativamente a esta situação na integração de uma criança nova em sala foi-me possível observar e constatar que tudo o que a educadora respondeu no questionário se concretizou. Todos estes procedimentos me pareceram bastante adequados, pois desta

forma, a educadora promove valores de *pertença, companheirismo, solidariedade e igualdade de oportunidades. Esta enfatiza a importância das atividades compartilhadas e o direito da criança participar* (Kron et al., 2009:143).

Para além de que, no processo de inclusão, a educadora refere (respondendo à segunda questão) que tenta sempre que a integração em sala seja gradual, procurando que (*no primeiro dia ficar só de manhã, no segundo almoçar, no terceiro dia dormir a sesta e assim sucessivamente*), *respeitando acima de tudo o ritmo, as necessidades e o bem-estar da criança na sala*. Outro aspeto que a educadora considera bastante pertinente é o afeto que é transmitido à criança, a segurança, bem como à sua família. Visto que, e tal como refere a educadora: *É um novo espaço, novas pessoas, novas rotinas, para elas ainda desconhecidas, importando desde logo integrá-las e fazer com que se sintam parte do grupo, da sala e que nós estamos lá, disponíveis para ajudar e facilitar este processo de adaptação*.

Em relação à integração/inclusão de uma criança, a educadora considera importante contribuir para tal e, respondendo à terceira questão, enumera algumas estratégias que pratica e praticou no decorrer do meu estágio, explicando o porquê de as praticar, tais como as que se seguem:

- *Permitir a presença das famílias na sala, sobretudo nos momentos do acolhimento e da saída (convidar a mãe, o pai ou a avó a entrar na sala com a criança e a brincar com ela e com os amigos, para que esta vá ganhando um sentimento de segurança e confiança no novo espaço e nas novas pessoas que agora a acompanham);*
- *Dar uma atenção individualizada à criança nos momentos dos cuidados (higiene, alimentação, sono), explicar-lhe a rotina, o que vai acontecer, para onde vamos, etc.;*
- *Permitir que a criança traga para a sala os seus objetos de conforto (a chucha, a fraldinha, o boneco...) ou os seus brinquedos preferidos, tentando fazer com que os partilhe com as restantes crianças do grupo, se possível;*
- *Cativar a criança com brinquedos ou atividades suas preferidas;*
- *Respeitar o seu adulto de referência (normalmente, a criança nova encontra um “porto seguro” na educadora ou na auxiliar de sala, procurando-a e preferindo-a em*

*certos momentos da rotina, sendo então importante respeitar essa sua “escolha” e, aos poucos, tentar fazer com que aceite também o apoio de outros adultos).*

Todos estes procedimentos são importantes para uma boa adaptação e integração de uma criança; desta forma, a criança sentir-se-á segura, confiante de si própria e, acima de tudo, feliz no ambiente em que passa mais tempo quando está fora do seu lugar de conforto, a sua casa.

Respondendo à quarta questão, o discurso referente a crianças referenciadas com Necessidades Educativas Especiais, a educadora manteve a sua opinião, referindo que o seu comportamento manter-se-ia o mesmo, que para ela o processo de integração, é o mesmo processo utilizado para receber uma criança que não esteja referenciada. Para a educadora, o mais importante, e tal como referiu “é respeitar igualmente os seus tempos de adaptação, o seu ritmo, as suas características e necessidades, mostrar disponibilidade física e afetiva e transmitir segurança e confiança à criança que entra no grupo, assim como à sua família”.

Na quinta questão, considerei pertinente questionar se uma criança referenciada com Necessidades Educativas Especiais deve ter mais atenção do que qualquer outra criança do grupo, que não esteja referenciada com um diagnóstico médico. Em relação a esta questão a educadora refere que todas as crianças merecem uma atenção especial, uma vez que são todas diferentes, os adultos têm a responsabilidade de permanecerem atentos ao bem-estar físico e emocional das crianças. No entanto, a educadora referiu que no seu segundo ano de trabalho, recebeu uma criança de 1 ano de idade diagnosticada com paralisia cerebral e, dada a sua condição especial, a educadora sentiu a necessidade de estar mais atenta a esta criança, de ter mais cuidados específicos, como por exemplo, “colocando-a em espaços seguros, rodeando-a de almofadas para não se magoar, pegando-lhe ao colo para a podermos deslocar”. Apesar disso, a educadora afirma que qualquer criança deve ter uma atenção cuidada e um apoio individualizado em função das suas necessidades.



Na sala em que estagiei no contexto de Creche, existia uma criança que brincava constantemente sozinha. Como tal, a educadora e a assistente operacional estavam sempre atentas a esta criança, pois enquanto as restantes crianças da sala brincavam juntas, a criança em questão encontrava-se dispersa; como consequência disso, tinha-se que se estar atenta e, ao mesmo, tempo tentar captar-lhe a atenção para conseguir compreender melhor quais os seus interesses. Nesta situação, o facto de a criança brincar sozinha, não significava que tivesse que ir a um especialista, para se perceber eventualmente se tinha algum problema; apenas precisava de uma atenção especial e melhor compreensão por parte dos adultos. No fim do estágio, compreendemos que a criança já se encontrava num nível de aprendizagem e de interesses muito mais avançados do que as restantes crianças da sala.

Por fim, em resposta à última questão do inquérito, dando a sua opinião sobre Educação Inclusiva, a educadora afirmou que “Educação Inclusiva é garantir o direito de todas as crianças à educação, o direito de todas as crianças entrarem numa creche/jardim-de-infância/escola e de usufruírem/participarem em todas as experiências que ali se vivem e se promovem, respeitando a individualidade e a singularidade de cada uma”.

### **1.3 A minha intervenção**

Antes de iniciar os meus estágios já tinha a ideia de trabalhar este tema que sempre me suscitou bastante interesse. Talvez porque me revia nestes conceitos e em necessidades que senti quando ainda era uma criança.

Quando iniciei o meu estágio em Creche na sala de 1 e 2 anos, não fazia a mínima ideia de como é que iria realizar o projeto de investigação-ação sobre a Integração e Inclusão. Com o tempo compreendi, juntamente com as minhas pesquisas, que Inclusão não estava apenas relacionada com crianças referenciadas com Necessidades Educativas Especiais Permanentes, mas sim todo o tipo de necessidades. E que, todos nós acabamos por sofrer um tipo de necessidade durante o nosso crescimento e, por vezes, até mesmo em idade adulta.

Comecei, assim, a estar mais atenta às necessidades de cada criança e descobri que todas possuíam uma, para além das necessidades básicas como a ajuda para comer, para deslocar-se (para quem ainda não andava), para fazer a higiene, etc. Algumas crianças eram mais tímidas e tinham mais dificuldade em iniciar uma interação com o outro; outras ainda tinham mais dificuldade em brincar nos jogos de construção, outras tinham dificuldades em dormir sozinhas e precisavam de um adulto para as ajudar a adormecer, entre outras situações em que necessitavam de apoio.

Uma das crianças que incluí no meu projeto foi o Hugo, que brincava sempre sozinho e não emprestava os seus brinquedos a mais nenhuma criança, nem a um adulto, incluindo os pais. Para comer, gritava muito e chorava e não aceitava que ninguém lhe desse a comida à boca; no entanto também não comia sozinho. No decorrer de atividades exploratórias que a educadora propunha, o Hugo era a única criança que nunca queria experimentar e que ia à “sua vida” brincar. Nos momentos de grande grupo, quando a educadora queria contar uma história ou mostrar algo novo, como foi o sucedido com imagens do outono, o Hugo não quis estar sentado, nem quis ver o que a educadora tinha para mostrar. Levantou-se e foi brincar. Toda esta situação começou a deixar-me bastante pensativa e cada vez mais interessada no Hugo e em perceber quais as suas necessidades em concreto e o porquê de se comportar daquela forma.

À medida que o tempo foi passando e eu fui observando o Hugo, em conversas formais e informais com a educadora, começámos a ponderar a hipótese de o Hugo já estar mais avançado a nível de aprendizagem de que as restantes crianças do grupo porque, apesar das idades, todas as crianças têm o seu ritmo de aprendizagem e de desenvolvimento.

Quando realizei um dos projetos com o objetivo de desenvolver capacidades cognitivas nas crianças da sala, utilizei como tema os animais da quinta. Cada animal tinha o seu respetivo som; pela primeira vez, observámos o Hugo bastante entusiasmado com a situação. Foi logo o primeiro a querer agarrar no livro e explorá-lo. Mais tarde, em atividades exploratórias com tintas e carimbos, o Hugo que nunca gostou de pôr as mãos na tinta, e geralmente tinha que usar pinças, quando lhe mostrei os carimbos com formas de animais, mostrou-se bastante entusiasmado e quis de imediato começar a carimbar. Sempre que sujava um pouco um dos dedos das mãos, fazia caretas e limpava

de seguida, mas durante a atividade exploratória, o Hugo esteve sempre com um sorriso na cara e isso foi bastante gratificante.

Desde aí, compreendemos melhor as necessidades educativas do Hugo, que precisava de novos desafios, novas metas de aprendizagens; desde então, conseguimos despertar a curiosidade e o seu interesse por certas atividades exploratórias e certas partilhas em grupo. No que se refere ao relacionamento do Hugo com as outras crianças, esse aspeto foi o que se tornou ainda mais difícil.

Certo dia, no momento em que ainda aguardávamos pela refeição do almoço tive a iniciativa de colocar música a tocar no rádio, uma música d'Caricas, alusiva à refeição. Quando dei por mim, estava eu, a assistente operacional e todas as crianças a dançar, a cantar e a fazer a coreografia que o grupo fazia quando cantava esta música. A maioria das crianças já a sabia de cor. O Hugo estava sentado num puff a olhar para nós e ao mesmo tempo ria-se. Dei por ele a balançar para a frente e para trás, como se estivesse indeciso de iria ou não dançar também. Espontaneamente fui em direção ao Hugo, peguei-o ao colo e comecei a dançar com ele, tal como estava a fazer com as outras crianças. O Hugo esteve sempre a sorrir, às vezes até gargalhadas dava e quando parava, ele balançava no meu colo para eu continuar. A certa altura, resolvi pô-lo no chão e fazer uma rodinha com todas as crianças e dançámos todos juntos (nesta altura já quase todas sabiam andar). Todos aderiram e tivemos um momento bastante divertido.

Com o passar dos dias e, sempre que a educadora ou eu colocávamos música, o Hugo começava a juntar-se aos amigos e tentava dar-lhes as mãos para dançarem com ele. E, sem darmos por isso, o Hugo começou a interagir com todas as crianças da sala, incluindo com os adultos.

Às refeições demos-lhe a liberdade de comer sozinho, mesmo ficando todo sujo, elogiávamo-lo, e ele todo motivado (pelo menos era o que aparentava), colocava outra colher na boca e desde então, começou a comer bem, sem voltar a gritar ou a chorar. Desta forma, as refeições passaram a ser momentos sossegados e ao mesmo tempo relaxantes.

Em suma, todas as crianças possuem necessidades especiais, sejam elas temporárias ou permanentes. No caso do Hugo, esta criança estava a passar por um período de uma

necessidade temporária, ou seja, o Hugo precisava de mais atenção e de compreensão para se sentir reconhecido e, ao mesmo tempo, independente.

## **2. Contexto de Jardim de Infância**

A minha intervenção em Jardim de Infância teve como base a mesma orientação do que no contexto em Creche: observar a integração e a inclusão em sala. No entanto, neste contexto pude intervir mais e observar situações bastante pertinentes para o meu projeto de investigação-ação. O que diferencia este contexto de estágio do anterior é que, nesta sala, existe uma criança com o diagnóstico de Transtorno do Défice de Atenção com Hiperatividade (TDAH) e , através desta situação, poderei aprofundar melhor os meus interesses referentes ao meu tema, nomeadamente as relações das crianças entre si, bem como as relações da educadora cooperante e da auxiliar de ação educativa.

### **2.1 Situações Observadas**

**Situação 1:** *A sala está dividida por áreas no momento do tapete, a educadora chama uma criança à vez para escolher a área onde pretende brincar. Estas áreas têm um limite de crianças, quando as áreas já estão cheias, as crianças têm que escolher, obrigatoriamente, outra área e esperar que a área pretendida inicialmente fique livre para se poder trocar.*

Nota de Campo - 16 de março de 2015

**Situação 2:** *A Educadora perguntou quais eram as crianças que queriam ir fazer pesquisas comigo para o computador, a maioria pôs o braço no ar. Todas as crianças que foram escolhidas eram as que, no ano letivo seguinte, iriam integrar o 1º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico. Explicando-me que eram aqueles por quem deveríamos puxar mais, para irem bem preparados para o ensino básico.*

Nota de Campo - 8 de abril de 2015

**Situação 3:** *Realizei com as crianças duas tabelas de duas entradas, não tive a possibilidade de escolher as crianças. Assim sendo, a educadora escolheu as crianças que iriam para o Ensino Básico no ano letivo seguinte, deixando as crianças de 3, 4 e 5 anos, ir brincar livremente para as áreas. No entanto, senti que algumas crianças estavam curiosas perante o trabalho que estava a realizar e que também queriam participar nos desenhos necessários para as tabelas de forma a explicitar as mesmas.*

Nota de Campo - 20 de abril de 2015

Estas situações levaram-me a refletir sobre o direito de igualdade de aprendizagens de todas as crianças da sala. Para além de observar que as crianças não brincam todas juntas, uma vez que a educadora não proporciona as mesmas possibilidades de brincadeira a todas as crianças, como são chamadas por ordem alfabética, não existe igualdade de escolha perante os interesses de cada criança. Deste modo, parece-me que as atividades não são centradas nos interesses das crianças.

Em relação às crianças que no próximo ano letivo passarão para o 1º Ciclo do Ensino Básico, não é motivo para que as crianças mais novas não possam também explorar e investigar através de outros meios para além daqueles que estas já estão habituadas. Como tal, o direito de aprendizagem e de igualdade de oportunidades não se verifica, com frequência em sala.

**Situação 4:** *Desapareceu um carrinho de uma criança da sala ao lado e, como tal, vieram à sala verde perguntar quem tinha escondido o carrinho. Não sabendo ao certo quem tinha sido, a criança a quem desapareceu o carrinho, foi culpar o João. Este começou a gaguejar e a dizer que não tinha sido ele e que nem tinham brincado com o carrinho. No fim, o Tomás admitiu que tinha sido ele a esconder o carrinho. A educadora, logo a seguir, explicou-me que, como o João é mais “agitado” que os outros, sempre que algo acontece ou desaparece, ele é o primeiro a ser acusado.*

Nota de Campo - 29 de abril de 2015

**Situação 5:** *As crianças estavam a empurrar-se no comboio para irem lavar as mãos, a seguir ao recreio. A auxiliar apareceu de repente e de todos os que estavam a empurrar a auxiliar referiu que tinha que ser sempre o João a perturbar o grupo e que era sempre o mesmo.*

Nota de Campo - 11 de maio de 2015

**Situação 6:** *Estavam em momento de tapete, eu é que estava a orientar o grupo, quando o João estava constantemente a falar, apesar de eu lhe chamar a atenção várias vezes, continuou a falar e a deitar-se no tapete até que, tive de lhe sugerir que se sentasse numa cadeira mesmo ao nosso lado, no seguimento da roda. Ao que, logo a seguir, recebi a resposta “sou sempre eu”.*

Nota de Campo - 12 de maio de 2015

Analisando estes três episódios é notório o estigma que foi colocado a esta criança que está referenciada com Transtorno do Défice de Atenção com Hiperatividade. Tudo o que acontecia de mais agitado em qualquer momento do dia era da sua responsabilidade. Existiam automaticamente suposições de que poderia ter sido essa mesma criança a fazer qualquer barulho que, para a equipa, era fora do normal; quando desapareciam coisas; quando algo aparecia estragado; quando alguém se magoava, etc. Mesmo que outras estivessem a ter o mesmo comportamento ou tivessem sido elas a provocar algum desacato, o João era o primeiro a ser punido.

Desta forma, surgem questões pertinentes. Será por o João ter este diagnóstico que a equipa pedagógica tem menos compreensão? Será que pelo diagnóstico que lhe foi referenciado esta criança já se encontra rotulada?

**Situação 7:** *O João chegou à escola muito chateado porque não o deixaram levar os brinquedos para a mesma. Uma regra que a educadora tinha estipulado no dia anterior. Como tal, o João não queria falar com ninguém, não queria brincar com ninguém, na aula de expressão motora a educadora deixou-o a um canto, sentado, sozinho e chateado. Logo a seguir fui ao encontro do João, saí com ele da aula e fui*

*conversar à parte, com o intuito de ouvir o que ele tinha a dizer; conversámos e, logo a seguir, ficou mais bem-humorado e o dia correu bem.*

Nota de Campo - 13 de maio de 2015

Esta foi uma das situações que mais me custou observar e vivenciar. Senti que esta criança estava “perdida” e completamente posta de parte por parte dos colegas e da equipa pedagógica. Não achei correto o comportamento dos adultos da sala, bem como da professora de expressão motora. O estigma já estava estipulado, desde o momento que isso acontece, a criança é posta de parte e deixa-se de se dar tanta importância ou atenção. Desta forma, é difícil que as necessidades das crianças com estigmas sejam compreendidas e ao mesmo tempo resolvidas da forma mais correta. Diversas situações como esta aconteceram, crianças a chegarem tristes à sala e a educadora ou a assistente operacional darem colo, mimos, escutarem-nas. O mesmo não aconteceu com o João.

**Situação 8:** *Todas as crianças ficaram livres de escolher o que queriam fazer. Quem quisesse podia fazer umas fichas que a educadora tinha preparado, quem não quisesse podia ir brincar. O João foi o último a escolher o que queria fazer e escolheu não fazer a ficha. A educadora respondeu-lhe que ia ser um bocado “mázinha” e que ele teria que fazer a ficha porque, no ano seguinte, iria para a escola. O João foi fazer a ficha, aparentemente contrariado.*

Nota de Campo - 15 de maio de 2015

Esta foi a última situação que observei no meu estágio, visto que foi o meu último dia. Mais uma vez o estigma estava bem visível, mais uma vez, os direitos de igualdade não eram para todos. Muito menos para o João, que foi o único que nessa tarde fez algo contrariado, pois todas as outras crianças mostravam felicidade e interesse nos seus rostos.

Tive alguma dificuldade em observar e ao mesmo tempo lidar com todas estas situações, pois senti, por vezes, que me identificava com o sofrimento, direi mesmo, com a exclusão do João perante certas atitudes dos amigos e da equipa pedagógica.

Interrogo-me sobre esta criança, como é que todos estes relacionamentos afetaram a sua personalidade como criança e futuro adulto. Como é que esta criança lidará, mais tarde

com outras situações que surgirão futuramente na idade adulta. Penso que a frustração e a não-aceitação por parte do outro serão sempre sentimentos presentes no seu pensamento diário.

## **2.2 Conceções e Práticas da Educadora Cooperante**

No inquérito que realizei à educadora cooperante em Jardim de Infância, inquérito este com as mesmas questões do realizado à educadora cooperante do contexto em Creche, as respostas que obtive não coincidiam, no geral, com as situações que observei, e algumas até evidenciaram contradições.

Em resposta à primeira questão, relativamente ao procedimento que a educadora tem quando recebe uma criança nova em sala, esta referiu que informa a sua equipa de sala e da instituição e que em relação ao grupo, informa as crianças em momento de grande grupo sobre a chegada de “um novo amigo”. Quando a criança chega à sala pela primeira vez, a educadora apresenta-a e cada criança do grupo se apresenta a ela também. Não me foi possível observar este processo, tal como não observei os principais aspetos que a educadora refere ter em consideração relativamente à integração de uma criança nova em sala, pois quando iniciei o meu estágio em jardim-de-infância, meados de março, já todas as crianças estavam integradas e não se previa a chegada de nenhum membro novo. Ainda assim, a educadora referiu que os principais aspetos que tem em consideração são: ler o processo da criança; marcar reunião com os pais/encarregados de educação; uma integração gradual. No entanto, a educadora afirma que *com a vida que hoje se vive, a maior parte das vezes isso é impossível, mas peço que no primeiro dia que a criança integrar o JI os pais fiquem com ela algum tempo na sala, pois defendo que este tempo contribui para diminuir a ansiedade dos pais e dos filhos, quanto à escola, e se ambos não estiverem tão ansiosos a adaptação e a integração da criança decorrerá de forma mais calma.*

No processo de inclusão, a educadora refere que algumas das estratégias são o facto de estar mais atenta no período de adaptação para que a criança, *não se sinta tão*



*“perdida”, esta atenção acaba por ser redobrada em momentos de exterior, pois o espaço é maior e, em geral, realizado com outras salas. No entanto, no decorrer do meu estágio, senti que algumas crianças, utilizando a expressão da educadora, se sentiam “perdidas”, pois brincavam em áreas que não queriam e acabavam por não saber o que fazer. Estas crianças geralmente estavam sozinhas ou vagueavam pela sala à espera que pudessem trocar para a área que pretendiam. O mesmo se aplica ao momento do exterior.*

No caso de crianças referenciadas com Necessidades Educativas Especiais, a educadora referiu que existem algumas diferenças nos seus processos de integração e inclusão, mas que não são muitas. No início executa o mesmo procedimento (reunião com os pais e apresentação ao grupo), mas o que difere é que se não estiver bem informada sobre o tipo de necessidade educativa especial, a educadora tem que ler livros ou artigos para que possa, citando-a, *estar informada e saber que metodologia ou prática a adotar, se necessito de fazer programações específicas ou de organizar o meu trabalho ou espaços de forma diferente.* Quando a criança é referenciada, a educadora reúne-se com a equipa ou técnica que a referenciou para *poder formar uma imagem fiel do nível de envolvimento da criança referenciada. Dependendo, também, da NEE referenciada, mudo ou não o espaço da sala, adequando o mesmo às necessidades da criança, mas respeitando o mais que puder a organização que já estava.*

Neste aspeto, uma vez que nesta sala existia uma criança referenciada com Transtorno do Défice de Atenção com Hiperatividade, nunca observei nenhum trabalho com uma técnica em especial, pois neste caso não era necessário, pois criança em questão era acompanhada fora da escola por uma psicóloga e, ainda segundo a educadora, mantinham o contacto. No entanto, houve alterações no comportamento da criança no decorrer do meu estágio e a educadora tentou falar com os pais e não conseguiu obter qualquer resposta e a situação assim permaneceu. Na minha opinião, a educadora poderia ter entrado em contacto com a técnica que acompanhava a criança para poder explicar o que se estava a passar e se havia algo que esta deveria saber de modo a adaptar o seu comportamento ou postura para com a criança.

Em relação à quinta questão, onde se questiona se uma criança referenciada com Necessidades Educativas Especiais deve ter mais atenção do que o resto do grupo, a educadora respondeu que todo o grupo deve ter a mesma atenção, mas referiu também que *as crianças com NEE são diferentes, primeiro é necessário assumir que existe essa diferença mas o essencial é não encarar essa diferença como um obstáculo, mas incluir de forma natural essa diferença no processo de aprendizagem como qualquer outro aluno, porque todas as crianças são diferentes e o trabalho tem de estar centrado no aluno e desenvolver-se nas potencialidades e diferenças de cada um, ou seja, defendendo que a prática pedagógica deve basear-se no respeito pela diferença de todas as crianças, partindo do princípio que não existem dois alunos iguais.*

Em resposta à última questão sobre Educação Inclusiva, a educadora defende que *uma educação inclusiva é aquela onde são criadas todas as estratégias para que todas as crianças se sintam respeitadas e onde estas sejam encorajadas a aprender (...). Neste conceito de educação Inclusiva, cabem também as crianças com NEE, para que estas beneficiem de aprendizagens formais e sociais, é necessário que estejam inseridas num meio que promova o seu desenvolvimento e se encontrem com as outras crianças ditas “normais”, para facilitar a sua inserção social.*

Nesta resposta, não consegui deixar de associar a palavra segregação, quando a educadora refere *neste conceito de educação inclusiva, cabem também as crianças com NEE.*

Na continuação da sua resposta destaca apenas crianças referenciadas com Necessidades Educativas Especiais, citando-a, *na minha opinião a educação e o conceito de escola inclusiva, no que refere à inclusão de crianças com NEE, ainda está longe do ideal, mas penso que temos caminhado no sentido certo.*

No entanto, a educadora refere que no Jardim de Infância, a mudança de mentalidades e atitudes tem sido mais fácil, pois por diversos motivos; alguns prendem-se com o facto de não haver programas curriculares e prazos, podendo dar mais liberdade ao educador de organizar o seu espaço, rotina e materiais, bem como no que se refere ao

desenvolvimento de estratégias e atividades relacionadas com a aquisição de competências das crianças.

Ora no que se refere à inclusão, tema a ser debatido constantemente na nossa sociedade, e como nos refere Rodrigues (2003), existem vários pontos de vista, existem os *que a consideram como utópica, outros uma mera retórica e outros, ainda, como uma «manobra de diversão» face aos reais problemas da escola* (p.91).

Assim, refletindo sobre a prática da educadora cooperante, chego à conclusão de que a escola tradicional está ainda bem assente na sua prática e que, para esta profissional, a sua prática integrativa é equivalente a inclusiva, sendo que mais não poderá fazer e que tudo o resto terá de ficar à responsabilidade de profissionais de ensino especial.

Para reforçar a minha análise cito David Rodrigues sobre esta questão:

*A Educação Inclusiva é comumente apresentada como uma evolução da escola integrativa. Na verdade, ela não é uma evolução, mas um corte com os valores da educação tradicional. A Educação Inclusiva assume-se como respeitadora das culturas, das capacidades e das possibilidades de evolução de todos os alunos. A Educação Inclusiva aposta na escola como comunidade educativa, defende um ambiente de aprendizagem diferenciado e de qualidade para todos os alunos. É uma escola que reconhece as diferenças, trabalha com elas para o desenvolvimento e dá-lhe um sentido, uma dignidade e uma funcionalidade (2000:10).*

## **2.3 A minha intervenção**

Quando iniciei o meu segundo estágio, em contexto de Jardim de Infância, pensei que a intervenção se tornaria muito mais fácil, pois desde o início que tinha conhecimento de que, neste contexto, se encontrava uma criança referenciada com Transtorno do Défice de Atenção com Hiperatividade. Contudo tal não se confirmou, uma vez que a educadora cooperante não possuía uma prática inclusiva e esta criança já possuía muitos rótulos em torno do seu diagnóstico.

Antes de iniciar a minha intervenção, optei por observar com atenção a relação das crianças entre si, a relação da educadora cooperante com as mesmas, bem como da auxiliar de ação educativa com as crianças.

Logo na primeira semana de observação, houve situações com as quais não concordei, pois pareciam-me fazer com que as crianças ficassem desconfortáveis, sobretudo com certos comentários. Observei de imediato que o João, criança referenciada com TDAH, apesar dos rótulos, conseguia ter um relacionamento estável com a maioria das outras do seu grupo. As crianças deixavam que o João escolhesse o que queria ou o que mais gostava, às vezes era ele que coordenava as brincadeiras e as restantes seguiam-no. Nada feito por pena, tudo aparentemente como brincadeiras normais e saudáveis.

Por parte da educadora cooperante, quando o grupo estava sentado no tapete e o João não conseguia estar muito tempo calado ou sem se mexer, permanecendo sentado de pernas cruzadas, esta chamava-o à atenção ou então retirava-o do tapete pedindo-lhe para se sentar a um canto da sala. Tudo aquilo pareceu-me injusto pois não era assim que se iria ajudar o João a conseguir estar mais tempo no tapete. Aliás, todas as crianças começavam a contorcer-se ao fim de algum tempo, pois os momentos do tapete eram muito longos. Torna-se complicado manter um grupo de 25 crianças sentadas em silêncio e sem se mexerem.

Na continuação das minhas observações, constatei que todas as crianças que faziam trabalhos pedidos pela educadora, como pesquisas, recortes e apresentações, eram as que iriam frequentar o 1º Ano do Ensino Básico no próximo ano letivo.

Desta forma, quando tive que realizar um projeto com as crianças para uma das Unidades Curriculares do Mestrado, resolvi mudar a estratégia de interação e de intervenção.

Comecei por contar uma história sobre a estação do ano, a primavera, pois estávamos quase a sair da estação do inverno e já começavam a surgir flores no jardim da escola. Ao contar a história, falámos e comentámos diversas situações que iam aparecendo na mesma, até que chegámos aos bichos-da-seda. As crianças começaram a fazer muitas perguntas sobre estes bichos em particular e sugeri que fôssemos pesquisar para descobrir mais sobre eles.

Assim, iniciei a minha intervenção perguntando quem é que queria ir comigo fazer a pesquisa. As primeiras crianças que levantaram o braço foram as mais novas e uma das crianças mais velhas que, segundo a educadora, raramente tinha a iniciativa para fazer qualquer trabalho sugerido.

Sentámo-nos em frente ao computador e começámos a fazer as pesquisas. Depois passámos para folhas de papel A3 o que descobrimos, para mais tarde apresentar ao grande grupo, “A lenda do Bicho-da-Seda”. Eu fazia perguntas sobre o que tínhamos pesquisado, as crianças respondiam e eu escrevia o que estas me diziam. As ilustrações ficaram à responsabilidade das crianças.

No dia seguinte, apresentámos ao grande grupo e, observei no rosto das crianças mais novas um entusiasmo e ao mesmo tempo um nervosismo por estarem a apresentar coisas que tinham descoberto, sem serem os mais velhos. Senti que estas crianças se sentiram importantes e que tinham tido um papel relevante para a continuação do nosso projeto.

Crianças da sala conseguiram arranjar bichos-da-seda e iniciámos a nossa investigação “Será que os bichos-da-seda conseguem viver à luz do dia?”, guardando o mesmo número de bichos em caixa de sapatos (escuro) e num garrafão de água (luz). Muitas foram as perguntas que as crianças fizeram e eu fui apontado todas, para que à medida que as semanas fossem passando, fôssemos observando e tirando conclusões. De imediato todas as crianças começaram a perguntar se também podiam ajudar o que estranhei a pergunta, pois o projeto era de grupo, de todos, para mim, era óbvio que todas as crianças participassem. No entanto, compreendi que para estas crianças isto não era um ponto assente no que tocava a certos projetos, o que me entristeceu bastante.

Com este projeto pude dar a oportunidade a todas as crianças para contribuírem para a nossa investigação e todos os dias elas perguntavam se era o dia delas ou se podiam ajudar.

Com a continuação do estágio, mais situações foram surgindo. Uma delas esteve ligada aos conflitos entre amigos sobre brinquedos. O João estava quase sempre nesses conflitos, por norma, as queixas que me chegavam era que ou o João não deixava brincar, ou o João não emprestava. E isto começou a intrigar-me. Comecei a observar com mais atenção o João durante a hora do recreio e apercebi-me que emprestava todos os seus brinquedos e que, o problema era que as outras crianças não devolviam os brinquedos emprestados pelo João; era então que o João ficava mesmo chateado e começavam os conflitos. Como tal, tive que intervir e explicar que os brinquedos eram do João e que emprestar não era dar, que se as restantes crianças não devolviam os brinquedos, então o João iria ter que parar de emprestar os brinquedos. Ainda optei por questioná-las se quando emprestavam os brinquedos ao João, se ele não os devolvia. E a resposta que obtive foi que sim, devolvia, então aproveitei para fazer uma comparação.

No fim desta intervenção o João disse-me “Obrigada Rita. Eles estão sempre a ficar com os meus brinquedos”. Ao ouvir isto, senti-me bem porque sabia que tinha conseguido ajudá-lo, mas ao mesmo tempo esta situação entristeceu-me bastante, pois já lá iam semanas em que eu estava a estagiar e estes conflitos eram constantes e nada ficava resolvido. A maneira da educadora cooperante ou da auxiliar de ação educativa de resolverem conflitos deste género, era tirarem os brinquedos de todos para acabar

com a situação de imediato, ou então diziam que a culpa era de todos e para todos brincarem. Assim é fácil resolver conflitos.

No decorrer do estágio, surgiram oportunidades para que eu pudesse intervir como educadora. As crianças adoravam que lhes lessem histórias; num dos dias, resolvi contar uma história sobre a amizade, “O que é ser amigo?”. Esta história dizia tudo o que um amigo deveria fazer: ajudar, partilhar, brincar, proteger, etc., à medida que ia contando, as crianças iam comentado, “eu faço isso à Luísa”, por exemplo.

No fim do conto, eu e o grupo fizemos um breve resumo do que se andava a passar entre todos, pois o ambiente entre todas as crianças não estava a mostrar amizade, mas sim bastantes conflitos que não estavam a ser controlados, nem resolvidos. Assim, foi-me possível partilhar valores com as crianças e lembrá-las que, apesar de todas as nossas diferenças, temos que respeitar os outros e saber fazer-nos respeitar, pois sempre que um adulto pede a uma criança que considere os *sentimentos das outras crianças numa situação que envolve essa criança ou outra. Esta consideração encoraja as crianças a serem empáticas e a colocarem-se na posição da outra, contribuindo, deste modo para o desenvolvimento do raciocínio moral* (Sunal in Prodek, 2010:395).

No fim, todas as crianças quiseram fazer um desenho sobre os amigos.

Durante essa semana, sempre que começavam os conflitos entre crianças, ouvia-as a comentarem, “os amigos não fazem isso aos outros” e de imediato via-os a pedirem desculpa. Claro que em algumas situações não era assim tão fácil e tinha que intervir, mas senti que a história foi muito importante tê-la lido e falado sobre ela, comparando com as relações da sala, naquele momento.

No entanto, senti que não tive muitas oportunidades para criar projetos referentes ao meu tema, pois havia sempre algo para preparar: Dia da Mãe, Dia do Pai, Páscoa, os meus projetos para algumas Unidades Curriculares, entre outros afazeres. Para além de que, à tarde, a educadora cooperante gostava de realizar umas fichas com as crianças mais velhas.

A minha intervenção foi baseada no dia-a-dia, segundo o que observava. Aproveitava todos os momentos de recreio para tentar resolver conflitos entre as crianças, pois existiam muitos. Quando eram os momentos da higiene, também existiam conflitos

porque as crianças não se sabiam respeitar. Para além de que, em todos os momentos do dia, tinha que estar atenta, pois em relação ao João havia sempre alguma reclamação por parte de uma criança, ou então via o João mais triste e tinha que agir de forma a compreender o que se estava a passar.

Os momentos do tapete também foram muito importantes para mim; como realizava muitos, aproveitava todos eles para dar a palavra a todas as crianças. À segunda-feira, deixava que todas as crianças pudessem partilhar o que tinham feito no fim-de-semana e até eu partilhava o que tinha feito ou o que tinha visto. Nos outros dias da semana, deixava-os contar o que tinham para partilhar com o grupo; outras vezes tentava refletir com o grupo sobre situações que tinham acontecido no dia anterior. Depois, deixava todos escolherem as áreas para onde queriam ir brincar.

No entanto, senti que aquela pessoa não era eu, pois nunca concordei com o facto de haver um limite por área, mas também não podia desrespeitar as normas da sala. Então, por vezes, deixava que uma criança a mais ficasse na área que quisesse brincar e sempre que quisessem trocar, pediam e eu deixava.

Uma das minhas intervenções inesperadas e ao mesmo tempo um pouco revoltante, passou-se numa aula de expressão motora em que o João ficou a um canto, sozinho, sentado e aparentemente bem triste. Toda esta situação mexeu comigo e não consegui ficar indiferente perante tudo o que se estava a passar. Todas as crianças brincavam, faziam a aula, divertiam-se, e o João não. Perguntei à educadora o porquê daquela situação (visto que nesse mesmo dia cheguei atrasada ao estágio) e a resposta que obtive foi que o João estava chateado por não poder trazer os seus brinquedos de casa, que como estava num “daqueles dias”, não valeria a pena dar importância e que aquilo acabaria por lhe passar.

Não consegui colaborar com tal decisão. Como tal, fui ter com o João e perguntei se ele queria ir comigo para fora do pavilhão para conversarmos um bocadinho. O João disse que sim e deu-me a mão. Saímos do pavilhão e começámos a conversar. Tentei explicar-lhe o porquê de a partir daquele dia as crianças não poderem levar os seus brinquedos e o bom que era poder brincar com os amigos sem ter os brinquedos à volta, que tipos de brincadeiras poderiam ter, etc.



No fim, o João ficou mais calmo e aproveitei para perguntar se já se sentia melhor e se queria ir participar na aula. Respondeu-me que sim. Quando regressámos, a aula já tinha terminado e o comentário que recebemos foi “Então João, já te passou o amuo?”.

Neste momento compreendi o porquê daquele grupo ter relações tão díspares e ao mesmo tempo terem que se dar bem, como se fosse por obrigação (como em momentos em que tinham de dar as mãos em rodinha e mesmo quando não queriam). Senti que havia uma falta de valorização de todas as crianças e que existiam muitos rótulos associados a cada criança, não só ao João, por estar referenciado por TDAH, mas também a outras crianças, por outros motivos pessoais.

No entanto, senti que com estas minhas pequenas e inesperadas intervenções, ganhei a confiança do grupo e aos poucos e poucos, senti que o grupo se sentia seguro comigo, pois sempre que havia algo para realizar, que quisessem partilhar ou pedir, vinham logo ter comigo e isso deixava-me deveras realizada.

## **Capítulo IV – Considerações Finais**

---

Como forma de terminar este relatório do projeto de investigação, torna-se essencial fazer uma reflexão sobre a sua realização, as suas limitações, as dificuldades que senti ao longo da investigação, as aprendizagens que realizei, tanto a nível profissional como a nível pessoal, como me senti no término da minha investigação e as respostas que obtive perante a minha questão de investigação-ação.

Em relação ao meu papel como investigadora, tenho de realçar a sua importância para a construção e evolução da minha pessoa a nível profissional. Dei por mim a estar cada vez mais atenta a pormenores, a valorizar situações que talvez por outros não seriam valorizados, a questionar-me constantemente e a sair todos os dias dos estágios a pensar no que tinha acontecido nesse mesmo dia e no que poderia fazer para melhorar no dia seguinte. Saía dos estágios e aquelas crianças que estavam comigo todos os dias, permaneciam na minha cabeça e começavam a surgir-me questões sobre o porquê daquela criança ter reagido de certa forma, o porquê de outra criança não reagir bem a certas situações... tudo era motivo para investigar, questionar e refletir.

Os dois momentos de estágios foram bem distintos e isso foi muito importante para poder analisar com atenção a nossa realidade no que se refere a uma educação inclusiva. Bem como os meus inquéritos por questionários foram bastante relevantes para que eu conseguisse compreender a expressão “falar é fácil, fazer é mais difícil” e isso comprovou-se nas respostas que obtive através da análise das minhas observações.

Para além dos inquéritos por questionário que realizei às duas educadoras cooperantes, de toda a informação que consegui recolher, da investigação sobre o tema, cheguei à conclusão que todo este projeto não foi suficiente para abarcar a importância e complexidade do tema para a construção do eu de cada um de nós. Não deveria ficar apenas por questionários a duas pessoas, também os pais/encarregados de educação das crianças possuem um papel fulcral na educação das crianças, bem como as auxiliares de ação educativa que são o segundo apoio das práticas educativas de cada educadora.

A nível de dificuldades, senti bastantes. Não só a nível de estágios, de trabalhos para as Unidades Curriculares, mas também a nível pessoal. Infelizmente ou felizmente fui obrigada a procurar ajuda psicológica e todo este processo foi doloroso para mim. Surgiram-me várias vezes as hipóteses de desistir do mestrado, de questionar-me se por

estar num momento destes da minha vida, viria a ser uma má profissional e se, mais tarde, prejudicaria as crianças que, no futuro, teria o privilégio de educar.

Relembrei o texto de Mireille Cifali *Medos esmiuçados*, trabalhado nas aulas de mestrado, refletindo sobre os medos de quem vai exercer a profissão docente. *Surgem medos*, e continua a autora, *o seu sentimento de poder enganar-se é invasivo: pode cometer erros tanto mais graves quanto atingem um outro ser humano. (...) Atribui esta angústia a um defeito pessoal ou a uma extrema juventude. Mais tarde, pensa, poderá saber com firmeza; de momento está condenada ou a arriscar a segurança, ou a extenuar-se a procurar a cada momento o bem e a duvidar de si própria. (...) Ferir, ofender, entristecer, pressionar as crianças e também os pais dessas crianças: pensa não conseguir evitá-lo e isso perturba-a.*<sup>4</sup>

Muitos pensamentos cinzentos me passaram pela cabeça e todas as pessoas à minha volta começaram a desesperar, pois já ninguém sabia como me ajudar. Eu era a única que me podia ajudar a ultrapassar tudo isto e, foi com as crianças que consegui encontrar paz e reerguer-me, aos poucos e poucos. Foi quando me apercebi de que se era mesmo isto que eu queria, se eu queria mesmo ajudar a melhorar a nossa educação e a valorizar as nossas crianças e que estas se valorizassem, então eu tinha que ultrapassar tudo isto, por mim, por elas e por todos aqueles que me rodeiam.

Com efeito também Cifalli reconhece nos educadores: *A sua perturbação é tanto mais intensa quanto os ideais estão vivos. Um sonho fez-lhe por vezes escolher esta profissão. O sonho de uma disponibilidade: permanecer calmo, insuflar o prazer de aprender tudo e sobretudo o prazer de estar presente. Não tem nenhuma dúvida relativamente ao que deveria ser, mas permanece o mal-estar de não se assemelhar a esse ideal. Será que o seu amor pelas crianças a poderia proteger de todas as dificuldades?*

Talvez a minha maior dificuldade foi a de ter que colocar o lado pessoal fora dos momentos de estágio e concentrar-me nas crianças e nas suas necessidades. Mas consegui e isso foi uma grande vitória para mim, pois ainda hoje, quando vou visitar os

---

<sup>4</sup> Excertos de : La dignité d'un métier. *Revue Pratique de formation*, Paris : 1992.  
Traduzido e adaptado por Augusto Pinheiro

contextos onde estive, sou sempre bem recebida e isso faz-me sentir que fiz um bom trabalho.

Por último, a segunda maior dificuldade foi sem dúvida, o facto de que no segundo momento de estágio, ao fim de duas semanas de observações, ter concluído que as práticas não eram inclusivas, apesar de a educadora cooperante afirmar que todas as suas práticas tinham um propósito, o bem-estar de todas as crianças. Não concordar com as práticas e ao mesmo tempo não poder recusar colaborar, foi algo que mexeu bastante comigo e com os meus valores. Pois acima de tudo, tinha que respeitar a educadora e os ideais em que esta acreditava; no entanto, sempre que tinha a oportunidade de intervir fazia-o de forma diferente, ou pelo menos tentava e, mais tarde, conversava com a educadora e explicava o porquê de ter tomado certas atitudes ou decisões perante situações que surgiam no dia-a-dia.

As limitações que senti na elaboração deste relatório, incidiram na pesquisa de informação, pois quando abordamos o tema Inclusão, muita da informação remete para Necessidades Educativas Especiais, nomeadamente, as NEE permanentes e, como o meu objetivo era falar sobre os conceitos de integração e de inclusão na sua generalidade, sem especificar características tornou-se complicado selecionar e encontrar informação relevante.

No tópico deste relatório relativo às Necessidades Educativas Especiais, senti ainda mais limitações na recolha de informação, pois, na minha opinião e é esta a minha intenção com este projeto de investigação, necessidades especiais não são específicas para crianças referenciadas com alguma deficiência ou algum diagnóstico feito por um profissional de saúde; necessidades especiais são todas aquelas que já sentimos quando éramos mais novos, como o querer comunicar com o outro e não conseguir, o tentar atar os atacadores dos nossos sapatos e não conseguirmos e, até agora, que somos considerados adultos, também sofremos de necessidades especiais, às vezes até consequências das necessidades que sentimos na nossa infância e que não foram apoiadas.

O tema deste projeto fez-me recuar até à minha infância e às minhas necessidades dessa mesma fase; penso que foi também por essa razão que me envolvi tanto neste projeto e nas situações menos boas que foram surgindo ao longo dos estágios. Como futura

educadora, consegui estar mais atenta a certos relacionamentos e a certos conflitos que me pareciam familiares e senti diversas vezes empatia para com as crianças.

Após começar as minhas investigações, as minhas concepções sobre integração, inclusão, educação inclusiva, práticas inclusivas, necessidades educativas especiais foram-se clarificando e comecei a ter mais a certeza naquilo em que acreditava: necessidades especiais todos nós temos!

Tal como já foi referido anteriormente, Brennan (1988) afirma que *há uma necessidade educativa especial quando um problema (físico, sensorial, intelectual, emocional, social ou qualquer combinação destas problemáticas) afecta a aprendizagem*; baseando-me nas Orientações Curriculares do Pré-Escolar (1997), também citadas anteriormente, a educação pré-escolar *deverá adoptar a prática de uma pedagogia diferenciada, centrada na cooperação, que inclua todas as crianças, aceite as diferenças, apoie a aprendizagem, responda às necessidades individuais*. Todos estes conceitos, todas estas ideias apoiam a minha ideia e dão-me mais força para acreditar que há uma grande mudança para ser feita nas mentalidades da nossa sociedade!

Para além de que, penso que há que mudar também a ideia de associar necessidades especiais apenas a crianças, pois nós, futuros profissionais e profissionais de educação também possuímos as nossas características, as nossas diferenças, as nossas dificuldades; apenas tentamos escondê-las ou mascará-las com mais facilidade do que as crianças e, este foi um ponto em que nunca tinha refletido e só através das minhas pesquisas é que me apercebi de que todos nós também temos necessidades.

Enquanto a criança é pura, ingénua e verdadeira, sem medo de mostrar o ser que é, nós como adultos, já temos vergonha de nos revelarmos tal como somos, devido a discriminações, preconceitos e estereótipos que são criados sistematicamente pela nossa sociedade.

No entanto, não podemos censurar a sociedade por tal, pois nós também somos responsáveis por todas estas situações acontecerem, por isso é que um educador tem um papel fulcral na transmissão de valores e dos direitos às crianças, para que estas possam crescer como pessoas melhores, formadas e com mentes abertas, para que um dia o mundo mude e possamos viver em liberdade sem medo dos olhares estranhos.

Assim sendo, um educador, como já foi citado anteriormente, precisa de transmitir às crianças, dentro da dimensão da ética, um *olhar o outro ser humano como fazendo parte da mesma espécie humana, procurando o seu bem-estar*.

Refletindo sobre os momentos de estágio, posso afirmar que o primeiro fez-me sentir completamente realizada, pois as necessidades das crianças eram respeitadas, os seus ritmos de aprendizagens, as suas vontades, a forma como a educadora e a auxiliar de ação educativa colaboravam... dei por mim, a certa altura, a pensar que era este tipo de educadora que eu queria ser, tornando-a como uma referência para mim. Havia partilha de ideias, de conceitos, de práticas e as relações com as crianças eram seguras, calorosas. Sentia-se cumplicidade nesta sala e, acima de tudo, sentia-se que todos faziam parte daquela família e sempre que algum faltava, todos dávamos pela sua falta, conversávamos com as crianças sobre as que faltavam, justificando o porquê e quando estas regressavam, fazíamos uma enorme saudação. Foi um ambiente muito bom, bastante familiar. Um contexto pelo qual todas as crianças deveriam ter o direito de passar.

No entanto, considero importante referir que não estava à espera que este tema fosse tão complexo, como na realidade é. Pois se, no primeiro momento de estágio, tudo corria como era suposto ser numa prática inclusiva, no segundo momento de estágio, presenciei o oposto. E isso acabou por me desgastar física e psicologicamente. Acabei por lidar com a realidade e, quem sabe, se é essa a realidade de muitas das nossas escolas; isso entristeceu-me bastante.

No segundo momento de estágio, senti uma enorme frustração pois tinha vontade de querer fazer algo mais por todas aquelas crianças, de tentar valorizá-las e mostrar-lhes que apesar de serem diferentes, todas eram especiais, todas tinham valor; mas ao mesmo tempo, eram os prazos para cumprir, com apresentações de trabalhos aos pais, à educadora, aos professores das unidades curriculares do mestrado, enfim. Sei que tudo isto era importante (e sei que toda esta fase me fez crescer), mas também sei e sinto que não consegui dar tudo o que podia dar de mim e, terminei o meu estágio questionando-me sobre o que é que poderia ter feito a mais para além do que tinha tentado. Será que tinha contribuído para mudar algumas formas de pensar daquelas crianças? Estas são

dúvidas para as quais não tenho e não terei resposta. Resta-me pensar que tentei e esperar que tenha contribuído para o bem-estar daquelas crianças.

No decorrer deste segundo momento de estágio, apercebi-me de que nem todas as pessoas estão prontas ou preparadas para assumir responsabilidades perante as profissões que têm e que, por vezes, nem são as suas profissões de eleição e é por razões como estas que muitas crianças não são respeitadas nem valorizadas. Como Almeida (2005) refere *envolver dá trabalho, leva a responsabilidade e compromisso, é caminhar a passos curtos* [mas, só] *assim buscamos os Caminhos para a Inclusão Humana* (Almeida, 2005:20); no entanto, em situações que observei, senti que não havia empenhamento, por mais curtos que os passos fossem para uma Inclusão.

Termino este projeto satisfeita com a minha prestação, apesar dos obstáculos que encontrei pelo caminho e por ter conseguido ultrapassá-los; satisfeita por me ter tornado numa pessoa melhor, apesar de ainda ter muito que aprender; satisfeita por todas as crianças terem contribuído para que este projeto de investigação fosse possível e me mostrarem que ainda há muito, mas mesmo muito, trabalho pela frente no que se refere à Inclusão. Mas, termino também de uma forma desapontada e triste, pois mesmo depois da Declaração de Salamanca de 1994, e até do Decreto-Lei Nº3 de 2008, ainda não se observa uma educação inclusiva na nossa sociedade e questiono-me sobre o que é que terá de ser feito, ainda mais, mesmo depois de todos os acontecimentos que têm surgido ao longo de décadas sobre as consequências de uma não resposta às necessidades de cada ser humano, para que possamos ter uma educação igualitária e, consequentemente, uma sociedade livre.



## Bibliografia

---

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação - Um guia prático e crítico*. Lisboa: ASA Editores, S.A.
- Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Universidade Aberta .
- Almeida, M. d. (2005). *Caminhos para a Inclusão Humana - Valorizar a pessoa, construir o sucesso educativo*. Porto: ASA Editores, S.A.
- Armstrong, F., & Rodrigues, D. (2014). *A Inclusão nas Escolas*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994) *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora
- Correia, L. d. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, A. (2006). *Projecto Ser Mais. Educação para a Sexualidade Online*. Dissertação de Mestrado em Educação Multimédia, Faculdade de Ciências da Universidade do Porto.
- Freire, S. (2008). *Um olhar sobre a inclusão* (Vol. 16). Revista da Educação. p.5 - 20
- Kamii, C. (s.d.) *A Teoria de Piaget e a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Kron, M., Serrano, A. M., & Afonso, J. L. (2009). *Crescendo Juntos - Passos para a Inclusão na Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (2012). *Investigação Qualitativa. Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Editipo, Lda.
- Luís, H., Piscalho, I. & Pappamikail, L. (2014). Formar para incluir - a promoção de práticas inclusivas através da formação em contexto. *Revista Interações*. v. 10, n. 33

- Meirieu, P. (1995). *A Pedagogia entre o Dizer e o Fazer - A coragem de começar*. Artmed.
- Niza, S. (s.d.). Da exclusão escolar à orientação inclusiva. *Necessidades Especiais de Educação: Da Exclusão à Inclusão na Escola Comum*, pp. 139-149. Instituto de Inovação Educacional.
- Oliveira-Formosinho, J., & (Org.). (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Andrade, F. F. (2011). *O tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2000). O Paradigma da Educação Inclusiva: reflexões sobre uma agenda possível. *Inclusão, 1*, 7-13.
- Rodrigues, D. (2001). *Educação e Diferença - Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2003). *Perspectivas Sobre a Inclusão. Da Educação à Sociedade*. Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora
- Rodrigues, D. (2006). *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva*. S. Paulo: Summus Editorial.
- Rodrigues, D. (2013). *Equidade e Educação Inclusiva*. Porto: Profedições, Lda.
- Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação* , 127-142.
- Sanches, I., & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação* , 8, 63-83.
- Spodek, B. (2002). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Stainback, S. & Stainback, W. (1999). *Inclusão – Um guia para educadores*. Brasil: Artmed

UNESCO (1994). *Salamanca e Enquadramento da Acção - Na área das necessidades educativas especiais*. Espanha.

## **Documentos Institucionais**

Dossier Pedagógico realizado na Unidade Curricular “Estágio em Creche” (2014/2015)

Dossier Pedagógico realizado na Unidade Curricular “Estágio em Jardim-de-Infância”

Projeto Educativo Instituição A (2014/2015)

Projeto Educativo Instituição B (2014/2015)

Projeto Pedagógico A da Instituição A (2014/2015)

Projeto Pedagógico Sala B da Instituição B (2014/2015)

## **Legislação**

Decreto-Lei nº 3/2008 *Apoios Especializados a Prestar na Educação Pré-Escolar e nos Ensinos Básico e Secundário dos Sectores Público, Particular e Cooperativo*. DGIDC. 7 de Janeiro de 2008

Ministério da Educação (1997) *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica. Núcleo de Educação Pré-Escolar.

## Apêndices

---

## **RELATÓRIO DO PROJETO DE INVESTIGAÇÃO**

### **INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO – Educadoras de Infância**

No âmbito do Relatório de Projeto de Investigação no Mestrado em Educação Pré-Escolar, com o tema *A integração/inclusão em Creche e Jardim de Infância*, venho por este meio solicitar a sua colaboração neste Inquérito, com o intuito de recolher informação relevante para o projeto.

#### **1. De que modo prepara a sua equipa pedagógica de forma a receber uma criança nova? E em relação às crianças da sala?**

Antes da entrada de uma criança na creche, marco uma entrevista com o encarregado de educação/pais para preenchimento da ficha de abordagem, de modo a recolher algumas informações sobre a criança em causa (hábitos de sono, de alimentação, higiene, aspetos de saúde, família, social, etc.). Depois, converso com a minha auxiliar de sala dando-lhe um feedback da entrevista e passando-lhe a informação recolhida através da leitura do documento preenchido (se necessário, alerto-a para possíveis situações a acontecer, para possíveis cuidados a ter...). Relativamente às crianças da sala, não há uma “preparação prévia específica”, pois estamos a falar de crianças com 1 ou 2 anos, acabando apenas por dizer-lhes em pequenas conversas que vamos receber novos amigos para brincar na sala. Nos primeiros dias da criança nova em sala, aí sim, tento ter o cuidado de a apresentar ao grupo, reforço muitas vezes o seu nome, faço questão de todos a recebermos com um “olá, bom dia” e de nos despedirmos com um sorriso e um “até amanhã”, ajudo o grupo a integrá-la nas suas brincadeiras e nas nossas rotinas, pedindo-lhes, por exemplo, para lhe darem a mão, para lhe mostrarem algum brinquedo, ...

#### **2. Quais os principais aspetos que tem em consideração durante a integração de uma nova criança em sala?**

Durante a integração de uma nova criança em sala, tento, sempre que possível para as famílias, que esta aconteça de forma gradual (no primeiro dia ficar só de manhã, no segundo almoço, no terceiro dia dormir a sesta e assim sucessivamente), respeitando acima de tudo o ritmo, as necessidades e o bem-estar da criança na sala. Outro aspeto para mim importante é o afeto para com a criança (mimos, colo...), o transmitir-lhe segurança e confiança, assim como à sua família. É um novo espaço, novas pessoas, novas rotinas, para elas ainda desconhecidas, importando desde logo integrá-las e fazer com que se sintam parte do grupo, da sala e que nós estamos lá, disponíveis para ajudar e facilitar este processo de adaptação.

#### **3. Durante o processo de inclusão da criança, adota algumas estratégias de forma a facilitar o mesmo?**

Sim, claro.

**a. Se sim, quais as estratégias que adota e porquê?**

Algumas estratégias a que recorro para facilitar o processo de integração/ inclusão são:

- Adaptação gradual à sala (começar por ficar poucas horas na creche e ir aumentando o seu tempo de permanência conforme as suas reações e comportamentos, respeitando assim o seu ritmo e o seu bem-estar);
- Permitir a presença das famílias na sala, sobretudo nos momentos do acolhimento e da saída (convidar a mãe, o pai ou a avó a entrar na sala com a criança e a brincar com ela e com os amigos, para que esta vá ganhando um sentimento de segurança e confiança no novo espaço e nas novas pessoas que agora a acompanham);
- Receber bem a criança nova e a sua família, envolvendo também as crianças do grupo presentes (dizer um “olá, bom dia”, dar um beijinho, convidá-las a entrar e a participar nalguma brincadeira que esteja a decorrer na sala...);
- Quando os pais não podem permanecer um bocadinho na sala, ajudá-los a despedirem-se da criança, dizendo-lhes quando ou quem as vem buscar, evitando “despedidas” muito prolongadas que acabam por provocar mais ansiedade na criança;
- Permitir que os pais telefonem durante o dia para saber da criança, de como ela ficou aquando a sua saída ou de como tem estado na sala, de modo a tranquiliza-los;
- Dar uma atenção individualizada à criança nos momentos dos cuidados (higiene, alimentação, sono), explicar-lhe a rotina, o que vai acontecer, para onde vamos, etc.;
- Permitir que a criança traga para a sala os seus objetos de conforto (a chucha, a fraldinha, o boneco...) ou os seus brinquedos preferidos, tentando fazer com que os partilhe com as restantes crianças do grupo, se possível;
- Cativar a criança com brinquedos ou atividades suas preferidas;
- Respeitar o seu adulto de referência (normalmente, a criança nova encontra um “porto seguro” na educadora ou na auxiliar de sala, procurando-a e preferindo-a em certos momentos da rotina, sendo então importante respeitar essa sua “escolha” e, aos poucos, tentar fazer com que aceite também o apoio de outros adultos);

**b. Se não, por que motivo?**

**4. No caso de crianças referenciadas com Necessidades Educativas Especiais, todo este processo de inclusão, e a própria integração da criança, são diferentes?**

Penso que não são muito diferentes.

**a. Se sim, porquê?**

**b. Se não, por que motivo?**

Penso que o processo de inclusão/integração de uma criança referenciada com Necessidades Educativas Especiais acaba por ser o mesmo de uma criança não referenciada, com recurso às mesmas estratégias, pois o importante é respeitar igualmente os seus tempos de adaptação, o seu ritmo, as suas características e necessidades, mostrar disponibilidade física e afetiva e transmitir segurança e confiança à criança que entra no grupo, assim como à sua família.

**5. De acordo com a sua prática considera que, numa sala, uma criança referenciada com Necessidades Educativas Especiais deva ter mais atenção do que o resto do grupo ou que todo o grupo, independentemente das suas diferenças, deva ter a mesma atenção? Justifique a sua resposta.**

Sou da opinião que todas as crianças merecem especial atenção, pois todas elas são diferentes, têm ritmos e necessidades diferentes, devendo por isso os adultos estar sempre atentos ao seu bem-estar físico e emocional. No entanto, também entendo que uma criança referenciada com Necessidades Educativas Especiais merece naturalmente mais atenção, atendendo à sua “condição especial”. Por exemplo, no meu segundo ano de trabalho (o único ano em que tive uma criança referenciada no meu grupo), recebi uma criança de 1 ano com paralisia cerebral, que não andava, não gatinhava e pouco se equilibrava sentado. Naturalmente que nós, adultos, tínhamos de ter uma atenção especial para com ela, colocando-a em espaços seguros, rodeando-a de almofadas para não se magoar, pegando-lhe ao colo para a podermos deslocar, ..., isto enquanto o restante grupo já se deslocava autonomamente. Penso que terá de existir sempre uma atenção especial, cuidados especiais, um apoio mais individualizado consoante a necessidade referenciada da criança (uma criança com dificuldade motoras necessitará de mais apoio para se movimentar, uma criança com dificuldades na linguagem necessitará de outras estratégias de comunicação, etc.), de forma a poder fazer tudo o que as outras crianças do grupo fazem.

**6. Qual a sua opinião sobre Educação Inclusiva?**

Para mim, falar de Educação Inclusiva é garantir o direito de todas as crianças à educação, o direito de todas as crianças entrarem numa creche/jardim-de-infância/escola e de usufruírem/participarem em todas as experiências que ali se vivem e se promovem, respeitando a individualidade e a singularidade de cada uma.

Obrigada pela colaboração!

Atenciosamente,  
Ana Rita Silva

## RELATÓRIO DO PROJETO DE INVESTIGAÇÃO

### INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO – Educadoras de Infância

No âmbito do Relatório de Projeto de Investigação no Mestrado em Educação Pré-Escolar, com o tema *A integração/inclusão em Creche e Jardim de Infância*, venho por este meio solicitar a sua colaboração neste Inquérito, com o intuito de recolher informação relevante para o projeto.

#### **1. De que modo prepara a sua equipa pedagógica de forma a receber uma criança nova. E em relação às crianças da sala?**

Informo a equipa da sala e da instituição sobre a entrada da nova criança, informando sobre a idade e de uma forma geral sobre o historial da criança, como por exemplo, se veio de outra escola, se veio de uma ama, se esteve em casa com os pais ou avós.

Em relação ao grupo, informo as crianças, em momento de grande grupo, sobre a chegada de “um novo amigo”. Quando a criança chega apresento-a ao grupo e cada criança se apresenta.

#### **2. Quais os principais aspetos que tem em consideração durante a integração de uma nova criança em sala?**

Durante a integração de uma criança nova na sala, leio o processo da mesma, marco uma reunião com os pais/encarregados de educação, onde apresento as normas de funcionamento do agrupamento, da escola e da sala. Apresento-lhes as rotinas da sala e a forma como trabalho.

Falo, também com os pais que o ideal seria uma integração gradual, por exemplo que no primeiro dia ficasse só na parte da manhã. Mas com a vida que hoje se vive, a maior parte das vezes isso é impossível, mas peço que no primeiro dia que a criança integrar o II os pais fiquem com ela algum tempo na sala, pois defendo que este tempo contribui para diminuir a ansiedade dos pais e dos filhos, quanto à escola, e se ambos não estiverem tão ansiosos a adaptação e a integração da criança decorrerá de forma mais calma.

Quanto á criança, para além de a apresentar ao grupo, apresento-lhe as áreas da sala e o que se passa em cada uma delas e depois deixo-a explorar os espaços e materiais livremente.



**3. Durante o processo de inclusão da criança, adota algumas estratégias de forma a facilitar o mesmo?**

**a. Se sim, quais as estratégias que adota e porquê?**

Algumas já as referi na questão anterior, mas tento estar mais atenta, neste período de adaptação, para que a criança não se sinta tão “perdida”, esta atenção acaba por ser redobrada em momentos de exterior, pois o espaço é maior e, em geral, realizado com outras salas.

**b. Se não, por que motivo?**

**4. No caso de crianças referenciadas com Necessidades Educativas Especiais, todo este processo de inclusão, e a própria integração da criança, são diferentes?**

**a. Se sim, porquê?**

Existem algumas diferenças, mas não muitas, informo a equipa, mantenho o estudo do processo, a reunião com os pais e a apresentação ao grupo. As grandes diferenças são: Se não conhecer, isto é se não estiver bem informada, sobre o tipo de NEE com que a criança venha referenciada, leio livros ou artigos sobre o mesmo de forma a estar informada e saber que metodologia ou prática a adoptar, se necessito de fazer programações específicas ou de organizar o meu trabalho ou espaços de forma diferente.

Como a criança veio referenciada, reúno com a equipe ou técnico que a referenciou ou que tem trabalhado com a mesma, para poder formar uma imagem fiel do nível de envolvimento da criança referenciada. Dependendo, também, da NEE referenciada, mudo ou não o espaço da sala, adequando o mesmo às necessidades da criança, mas respeitando o mais que puder a organização que já estava.

**b. Se não, por que motivo?**

**5. De acordo com a sua prática considera que, numa sala, uma criança referenciada com Necessidades Educativas Especiais deva ter mais atenção do que o resto do grupo ou que todo o grupo, independentemente das suas diferenças, deva ter a mesma atenção? Justifique a sua resposta.**

Em minha opinião todas as crianças do grupo devem ter a mesma atenção.

As crianças com NEE são diferentes, primeiro é necessário assumir que existe essa diferença mas o essencial é não encarar essa diferença como um obstáculo, mas incluir de forma natural essa diferença no processo de aprendizagem como qualquer outro aluno, porque todas as crianças são diferentes e o trabalho tem de estar centrado no aluno e desenvolver-se nas potencialidades e diferenças de cada um, ou seja, defendendo que a prática pedagógica deve basear-se no respeito pela diferença de todas as crianças, partindo do princípio que não existem dois alunos iguais.

Segundo as práticas que tenho tido, as crianças com NEE, para além das vivências e aprendizagens que adquirem nas salas, têm depois apoio de professores de educação especial e terapeutas, e estes na maior parte das vezes, desenvolvem esse apoio no seio da turma onde as crianças estão inseridas.

Mas como é evidente nem todos os casos são iguais, há casos que necessitam de mais apoio que outros, pois existem crianças referenciadas como NEE que não são autónomos nem independentes, logo em colaboração com a equipe da sala e com a ajuda das crianças do grupo, dá-se o apoio necessário.

## **6. Qual a sua opinião sobre Educação Inclusiva?**

Defendo que uma educação inclusiva é aquela onde são criadas todas as estratégias para que todas as crianças se sintam respeitadas e onde estas sejam encorajadas a aprender, ou seja uma educação inclusiva é aquela que proporciona a igualdade de oportunidades a todas as crianças.

Neste conceito de educação Inclusiva, cabem também as crianças com NEE, para que estas beneficiem de aprendizagens formais e sociais, é necessário que estejam inseridas num meio que promova o seu desenvolvimento e se encontrem com as outras crianças ditas “normais”, para facilitar a sua inserção social.

Uma educação e escola inclusiva podem ser benéficas para uma criança com NEE, pois pode aumentar a sua autoestima e autoconfiança assim como pode aumentar as suas competências sociais, para as outras crianças também é benéfico, pois a aceitação do outro e da diferença, torna-os cidadãos mais conscientes.

Em minha opinião a educação e o conceito de escola inclusiva, no que refere à inclusão de crianças com NEE, ainda está longe do ideal, mas penso que temos caminhado no sentido certo, os educadores tem tido um papel mais ativo e consciente em todo o processo de aprendizagem, com o aluno, com a família, com técnicos e professores de educação especial, os educadores têm realizado um trabalho de parceria efetiva no sentido de alcançar um objetivo comum, o bem-estar e o desenvolvimento da criança.

Ao longo destes meus vinte anos de prática, tenho assistido a algumas mudanças de opinião e de mentalidades que resultaram em mudanças de práticas, práticas mais inclusas, onde se respeita cada vez mais a diferença, o ritmo e a forma de aprendizagem de cada criança.

Penso também que no JI esta mudança de atitudes e mentalidades tem sido mais fácil, por diversas razões, como por exemplo, o fato de não haver um programa curricular para cumprir, com prazos cada vez mais apertados, faz com que o educador equacione a organização dos espaços, da rotina, dos materiais, e desenvolva estratégias e atividades relacionadas com a aquisição de competências do grupo e/ou crianças, baseando-se na necessidade dos mesmos. Esta adequação, no JI, por parte dos educadores tem em vista o desenvolvimento das crianças como um todo, o social, o emocional, o pessoal, sejam elas referenciadas com NEE ou não.

Obrigada pela colaboração!

Atenciosamente,  
Ana Rita Silva